

2004 SEPT 1 O.

163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2004. 44. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Dr. Fülöp László (Kaposvár);

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);

Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);

Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény); Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium és a Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Karikó Sándor: Az európaiság régi-új értékei és az oktatás-nevelés	145
Dr. Démuth Ágnes: Alulteljesítés vagy gyenge iskolai teljesítmény	154
Dr. Domonkosi Ágnes: A megszólítási formák használatának konfliktushelyzetei	157

MŰHELY

Palláné Szénási Magdolna: Klasszikus mesék az idegennyelv-oktatásban	162
Schaub Gáborné: Kajak-kenusok személyiségjegyeinek vizsgálata Eysenck-féle személyiségi kérdőívvel	167
Adamik Edit–Hajas Gabriella: Ünnepi műsor október 23 forradalmi eseményeinek emlékére	173

ÖRÖKSÉG

Dr. Oláh János: Schedius Lajos és tantervei	179
---	-----

SZEMLE

Dr. Raisz Rózsa: <i>Szathmári István</i> : Stilisztikai lexikon	184
Dr. Fóris Ágota: <i>Laczik Mária</i> : Trilingvális vizsgálatok a viszonyt kifejező melléknevek körében .	186
Dr. Farkasné Juhász Krisztina: Kézikönyvek, feladatgyűjtemények	187
Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona: <i>Dombi Alice–Oláh János–Varga István</i> : A neveléstudomány alapkérdései. Tanulmányok	189
Kesztyűsné dr. Dobos Katalin: A „Technikai Nevelésért” emléklapok átadása	190

Az európaiság régi-új értékei és az oktatás-nevelés

Az európaiság fogalma manapság – újból – gyakran bukkan fel politikában, tudományban, művészetben, közbeszédben. Nem csodálkozhatunk, hogy mint téma, s egyúttal követelmény és feladat, az oktatásba is bevonul, például az úgynevezett „európai dimenzió” kifejezés mindinkább divatszóvá kezd válni. Joggal feltételezhetjük, az európaiság szóhasználat látványos terjedése mögött meghatározó politikai (biztonságpolitikai) és gazdasági folyamatok rejlenek: jelesül a NATO-tagállamok bővítése, továbbá az Európai Unióhoz való csatlakozás állomásai. Az ilyen természetű mozgásoknak megfelelően az európaiság kérdéseivel elsősorban a jogtudomány, a politológia, a gazdaságtan foglalkozik. Elég például a jogharmonizáció vagy a gazdasági integráció aktuális kihívásaira utalnunk.

Nem tagadva a jelzett három társadalomtudomány illetékességét és fontosságát, az európaiság fogalmának s lényegének a vizsgálatába más szaktudományokat (például szociálpszichológia, szociológia, történettudomány, etika, pedagógia) és a filozófiát is szükséges bevonunk. Hiszen az európaiság fogalma mást, többet s mélyebb tartalmat is kell, hogy jelentsen, mint valamilyen meghatározott politikai, jogi és gazdasági vonatkozás. Azt gondolom, az európaiság – megadva meghatározásom lényegét – mindenekelőtt s legfőképpen egy sorsközösség vállalását jelenti, olyan küldetéstudatot, műveltségeszményt, lelki tartást s nevelést, kulturális dimenziót, amely nemes életformává, mintaadó értékrendszerre összeállva, valóságosan is egységbe fűzi az európai kontinensen élő népeket. Az európaiság, lényegileg értékrendszert foglal magában, amely értékek foglalata képes vezérlő elvvé válni, s mint ilyen, történetileg a világ nevelőjévé, bölcsőjévé magasztosul.

Nyilvánvaló, az európaiság ilyen, azaz általánosabb és mélyebb értelmű felfogása már közvetlenül és szerves módon érinti a pedagógia tudományát, az oktatáspolitikát s magát az oktató-nevelő tevékenységet. Például a Nemzeti Alaptanterv jól ragadja meg, hogy az európaiság valójában értékrendszert, konkrétan fogalmazva, humanista értékrendet fejez ki, melyet – minimális követelményként – meg kell ismertetnünk a tanulókkal. Egyúttal kívánatos lenne a fiatalok pozitív hozzáállásának kialakítása az európaisághoz. Nem elsősorban azért, mert az Európai Unióban való részvétel következményeit s követelményeit jó részben a ma még ifjú nemzedék fogja viselni (amire nyilvánvalóan fel kell készíteni őt), hanem az általános erkölcsi normák, magasrendű eszmények s erények miatt, melyek benne foglaltatnak az európaiság lényegében.

Az európaiság tehát nem pusztán földrajzi fogalom, noha mint jelenség, az „öreg kontinens”, Európa szülőhazája. Ám nem is valamilyen mennyiségi paramétert tartalmazó kifejezés, noha kétségtelen, általa a nemzeti és lokális keret s látószög fölváltódik egy nagyobb mennyiségi egységgel, a nemzetek fölötti világszemlélettel. S mint láttuk, lényegét nem írhatjuk le politikai tömörülésként és gazdasági integrációként sem. Az európaiság mindenekelőtt minőségi kategória, egy történelmileg kiküzdött eszme- és erkölcsi értékrendszernek, gondolkodásmódnak, elhivatottságnak, kultúrának a közös foglalata.

Nagy kérdés, hogy az európaiságnak ez az általánosabb és mélyebb tartalma hogyan jelenik meg az oktató-nevelő munkában. A NAT ebből a szempontból, sajnos, nem ad világos és egyértelmű választ. A gondot az okozza számunkra, hogy nem határozza meg az Európához, az európaisághoz kötődő legfontosabb értékeket, illetőleg „ömlesztve”, sok-sok általános érté-

ket sorakoztat fel, melyek azután nem tudnak megtelni étellel. Azaz még utalásszerűen sincs kidolgozva az a döntő téma, hogy az egyes értékek miképp kapcsolhatók konkrét tananyagokhoz. Amire nincs útmutatás vagy csak elvétve, véletlen- s ötletszerűen, az az a kérdés, hogy az értékek, s azon belül is az európaiság értékei hogyan alapozhatók meg az egyébiránt megtanulandó egyes témakörökkel, anyagrészekkel. Jellemző például az „Ember és társadalom” című műveltségi terület általánossága. Témánk szempontjából a NAT legilletékesebb helyéről van szó, melyben viszont csatlakoznunk kell. Ugyanis olyan irreálisan sokféle értékbeli követelményt fogalmaz meg ez a rész, hogy az iskola (s benne a tanár) úgyszólván már követni sem képes azt. A legfőbb baj azonban az, hogy a felállított értékek „lógnak a levegőben”. Azaz nem kapunk támpontot arra nézve, hogy az értékek (és kimondottan az európai értékek) hogyan illeszthetők logikusan, szerves s közvetlen módon a konkrét tárgykörökhöz.

Az alábbiakban arra teszek – vázlatos formában – kísérletet, hogy kellő mértékben tudatosítsam az európaisághoz kötődő értékeket. Majd néhány konkrét példán keresztül érzékeltetni kívánom, hogy – elsősorban az irodalom és a történelem tárgyak vonatkozásában – mikor és hol tudnánk azokat felhasználni oktató-nevelő munkánkban.

1. Az európai értékek magasztossága

Azt gondolom, az európaiság konkrét tartalmi összetevői közül három komponenst mindenképpen célszerű és szükséges kiemelni: a kereszténységet mint a hit meghatározott formáját, a vállalkozói értéket mint a polgári társadalom specifikumát, valamint az individuum tiszteletét s méltóságát mint erkölcsi eszményt s erényt. Csupa – vallási és evilági alapú – magasztos érték.

A keresztény hit

Nem lehet vitás, a keresztény hit s maga a kereszténység kitüntetett történelmi szerepet játszik az európai népek s nemzetek együvé tartozásának kialakításában. Ez a vallás egyesíti a kontinenst, s ugyancsak ilyen irányba segíti az egyes országokat, birodalmakat a közös – latin – írásbeliség. Ne feledjük, sokáig az egyház tartja kezében az oktatást, a művelődést, az írásbeliség terjesztését. A kereszténység mint hitbéli képződmény, önmagában is fontos tényező, társadalmi és egyéni vonatkozásban egyaránt. Gondoljunk bele, ha valaki erős hittel bír, olyan produkcióra is képes, amelyet talán még álmodni sem merészelt. Hit nélkül élni sem érdemes, nélküle végtelenül unalmas, száraz és beletörődésre, passzivitásra kényszerítő lenne maga az élet. A hit talán a legösibb és a leghatásosabb közvetítő faktor a világ és az ember között. Különösen akkor tölt be nagy szerepet, amikor még nem beszélhetünk kiforrott tudományokról, illetőleg, amikor egy tárgy vagy dolog s annak megismerése között még homály s titok rejlik, a tudomány pedig hallgat, vagy csupán dadogni tud. A középkori kereszténység pozitív társadalmi jelentősége elvitathatatlan: lényegében az úgynevezett „vívódó kereszténység” világa ez, amely az európai műveltséggel és az erkölcsi megtisztulással ekvivalens. Abban az időben (s ez igen hosszú történelmi korszakot fog át) kereszténynek lenni azt jelenti, hogy műveltté, alázatossá s felelőssé válni. Azóta természetesen nagyot változott a világ – a kereszténységen belül s kívül is. Ám joggal kérdezhetjük manapság, akár keresztények, akár más vallásúak vagy ateisták vagyunk, föl kellene-e adnunk a műveltség értékét, az alázatosság s a felelősségtudat erkölcsi erényét. A keresztény hit megtagadása nem azonos-e a fenti értékek s erények kidobásával? Hiszünk-e abban, hogy a műveltség, az alázat, a felelősségtudat becses értékeit képviselhetjük akkor is, ha nem vagyunk keresztények és semmilyen más vallásúak?

Azt hiszem, nem az a döntő kérdés, hogy mi milyen vallásúak vagyunk, hanem a valamiben való hit jelenléte vagy hiánya.

A vállalkozói készség és képesség diadala

A vállalkozói érték tömeges kialakulása s társadalmi jelentőségüvé válása a polgári kor-szak terméke. Az alkotó, a hősies polgárság hozza létre azt a történelmi remekművet, melyet napnyugati kultúrának hívunk.

A korszakos jelentőségű gazdasági változások mögött a tőke mozgásának félelmetes di-namikáját kell látnunk. A tőke nagy befolyása az, hogy olyan társadalmi fejlődést produkál, amelyhez képest valamennyi korábbi történelmi alakulat csak mint az emberiség lokális fejlő-dése jelenik meg. Most viszont, a tőke történelmi diadalával létrejön a világpiac, a világkeres-kedelem és a világtörténelemben való gondolkodásmód készsége s képessége. S ami a legérzé-kenyebb változás, a tőke szigorú fegyelme révén, társadalmi méretekben kialakul a dolgozó ember serény, precíz s kreatív munkavégző képessége, illetőleg végtelen vállalkozói akarata s hajlama. Végső soron ebben áll a Nyugat kultúrájának alkotó és hősies vonása.

Arról van szó, hogy kifejlődik az egyetemes ipar és csereérték-termelés, a természeti és az emberi tulajdonságok (s erőforrások) általános kiaknázásának egy rendszere, amelyben a munkafajták és az áruajták egyre bővülő s átfogó rendszerének a szükségletek mind sokrétűbb s gazdagabb formavilága felel meg. Létrejön a hatékonyság modern (értsd: civilizációs) esz-méje. Jól érzékelhetjük a tőke hatását, ha összevetjük Európa (mint Nyugat) és Ázsia (mint Kelet) társadalomfejlődését. Európa haladó, Ázsia stagnál, a keleti ember nem ismeri az időt mint végzetet s metafizikai térfogatot, a tőke dinamikus mozgásában viszont az idő „agyon-vágja” a teret. Ez utóbbi annyit tesz, hogy például Liverpool és Delhi közelebb kerülnek egy-máshoz, mint a középkorban volt két szomszédos falu. Európa eszméje a szabadság, a ráció, a kritikai gondolkodásmód. Európa szabad, Európa dolga a bírálát és az önismeret. Ázsia a des-potikus, a tekintélytiszteltet feltétel nélküli kultusza. Ázsia az autonómia feltétlen feláldozását várja el az individuumból, valamilyen köz, közösség vagy a hatalom javára. A Kelet múlttá válik, a Nyugat megerősödik jelenében, öntudatában s önerejében, ezáltal kiterjeszti önmagát s uralmát a világ minden tája felé.

Az individuum történelmi megjelenése

Amióta társadalomról beszélünk, egyének is léteznek, de a történelemben nagyon sokáig az egyének önállótlan személyek, a mindenkori közösségek „tartozékai”. Az újkori európai társadalom e téren is korszakos változást hoz: az egyének individuumokká válnak. Az újkori európai ember mint polgár, megszabadul minden ősrégi társadalmi kötöttségtől: a születés, a rend, a tulajdon, a vallás, a foglalkozás, a műveltség, a nemzeti hovatartozás különbözőségeitől. Minden ember szabadon születik, oda utazik, ahová akar, úgy vélekedik, ahogy neki tet-szik, és elvileg minden lehet belőle. Azzá válik, amivé tudja magát tenni. Megjelenik a gazdag egyéniség, a sokféle készséggel, képességgel, szükséglettel rendelkező, felelősséggel s erkölcsi tartással megáldott autonóm egyén, az individuum. Az az ember, aki hisz saját létében, erejé-ben, jövőjében. Abban, hogy képes formálni-nevelni szűkebb-tágabb környezetét. Az indivi-duum, az egyén ekkor már annyit jelent (s ez a legtöbb, amit valaha is tud tenni a szubjektum a történelemben!), mint önmaga elemi teljesítménye. Az európai civilizáció és kultúra teremti meg az individuum tiszteletét és méltóságát. Ez annyit tesz, hogy az individuumon senki nem uralkodhat. Bár sokszor és sokan próbálkoznak legyűrésén, megalkázásán, ám végül az ilyen kísérletek mindig kudarcba fulladnak. Az európai egyének mint individuumok túl erősek öntu-

datukban, saját értékeikben és szabadságukban ahhoz, hogy végleg el lehessen hallgattatni őket.

Mindezek nyomán az európai individuumokban kialakul egy sajátos hivatás- és küldetés-tudat. Európa individuumait mélyen áthatja az a tudat s érzület, hogy ők nemcsak a birtoklásért élnek, hanem egy szerepért, küldetésért, amelyet az európai sorstól kaptak örökségbe. Azt tudniillik, hogy nekik kell az egész világ népei számára elhozni az értelem és a hit törvényeit. Azt, hogy ők adják a példát a világnak a piacgazdaság és a demokratikus politikai közélet kiharcolásában. Kétségtelen, hogy ilyen horderejű feladat mély erkölcsi eltökéltséget feltételez, ám az autonóm individuum megfelel e magasrendű kritériumnak, a „felemelt fő” ethoszával él s cselekszik.

Végül is azonosulhatunk Milan Kundera nézetével, amely szerint az európaiság lényege az a társadalomfejlődési fok, amikor az ember lesz mindenek alapköve, és ennek nyomán kialakul az individuum – a maga megismételhetetlensége és eredetisége – iránti mélységes tisztelet.

2. Az „európai dimenzió” és az oktatás-nevelés

Az „európai dimenzió” mint fogalom csak néhány évtizedes múlttal rendelkezik a nemzetközi oktatáspolitikában és a tudományos szakirodalomban. Ma már ott tartunk, hogy Dominique Barthélémy, az Európa Tanács francia szakértője azt állítja, hogy az „európai dimenzió” kulcsfogalom, amely valójában az európai civilizációs értékeket foglalja magában, az oktatásra-nevelésre koncentrálva. Egyetértve Barthélémyvel, hadd gondoljam tovább álláspontját. Azt vetném fel, hogy az „európai dimenzió” lényegileg az európaiság fogalmával ekvivalens. Azaz amikor az „európai dimenzió” és az oktatás-nevelés viszonyának kérdését vizsgáljuk, arról van szó, hogy az európaiság – fentebb vázolt értékrendje – miképp jelenik meg az iskolai tananyagban; s hogyan hatja át egész nevelésünket.

Minden kezdeti, reménykeltő lépés ellenére is, sajnos, azt mondhatjuk, hogy ma még meglehetősen távol vagyunk az „európai dimenzió” mint európaiság és a hazai iskolai oktatás szerves egymásba épülésének kapcsolatától. A NAT például csupán egy-egy mondatot fogalmaz meg konkrét európai értékekről, mint például: alapvető kritérium „az emberi méltósághoz való azonos jog”, illetőleg fontos „a vállalkozói magatartás szerepe”. Ám nyitva marad az a nem elhanyagolható kérdés, hogy vajon ezek az értékek miként kapcsolhatók konkrét tananyagokhoz, témakörökhöz. Semmiféle konkrét útmutatás nem segíti a pedagógust. Ha más fontos európai értékeket nézünk (mint a munka, a munkához való jog és hozzáállás, a szabadság, a hit és a tisztelet az individuum iránt), még rosszabb a helyzet. Üres lözungokat, irreális követelményeket olvashatunk a NAT-ban, még a vázlatosság szintjén sincs utalás arra, hogyan értelmezhetők s fejthetők ki az értékek az egyes tantárgyi egységekben (leckékben). A tantervben sok érték szerepel, ám nem derül ki, közülük melyek azok, amelyek elsősorban az európai identitást szolgálnák.

Sokat kell még fáradoznunk azért, hogy az „európai dimenzió” valóban megteljen kellő tartalommal az oktatásban és nevelési gyakorlatunkban. Bizonyos, hogy sokféle formát, eszközt s módszert lehet és szükséges kidolgoznunk a közeljövőben. Hadd hívjuk fel a figyelmet néhány, közvetlenül adódó és gyakorlatias példára.

A keresztény hit összetartó ereje és megosztottsága

Ha általában, azaz a konkrét történelmi időtől-tértől függetlenül vizsgáljuk a keresztény hit lényegét és jelentőségét, akkor fel kell ismernünk, hogy nem más az, mint a minden bajok

elleni végső – igaz, evilágon túlmutató – menedék kifejezője. Egy erőt adó szent reménysugár, ami nélkül talán kibírhatatlan lenne mindaz a földi nyomorúság és szenvedés, ami megadatik nekünk.

Ady Endre, az úgynevezett „Istenes” verseiben többször „körbejárja” a keresztény hit mibenlétének kérdését. A Szelíd, esti imádság című versében olvashatjuk: „*Valami nagyon nagyot, / Valami dicső nagyot / Álmodva hadd képzeljek (...) / Adj Csöndes éjt szüleimnek, / adj csöndes éjt mindenkinek. / Istenem, én járva-keelve, fölvirradva / és lefekve, imádlak, mint édes Atyám. / Jó Atyám viselj gondot rám, ámen.*”

Alighanem mindnyájan rászorulunk valamilyen lelki támaszra, a gondviselő Istenhez való fohász pedig sokunk szájából elhangozhat. Ady egy másik versében végtelenül egyszerűen fogalmazza meg kívánalmát, ima formájában: „*Adjon Isten békét, kedvet / Asszonyoknak, embereknek, / Sok örömet mindenkinek.*” (Adjon Isten mindenkinek)

Isten adja a reményt, a hitet, a lelki teljességet. Isten fiát, Jézust kigúnyolják, majd keresztre feszítik a papi-fejedelmek és farizeusok. Ady mégis csodálja és a költők költőjének nevezi őt. Ő az, „*Kiben istenien oldódtak meg / Legemberibb, legalázóbb igák. (...) / Nagy Hitető, sokan veled tartunk (...) / Úgy vágyjuk jég-ajkunkra az ajkad.* (A nagy Hitető)

S végül így összegez: „*Imádkozunk, hogy higye higyjünk (...) / Mert ő mégis legjobb Kísértet / S mert szörnyűséges, lehetetlen, / Hogy senkié, vagy emberé.*” (Menekülés az Úrhoz)

Való igaz, nem tudhatjuk, létezik-e vagy sem Isten, ám hinni hihetünk benne, s ez erőt, megnyugvást, reményt adhat. A keresztény hit egyszerre tud sokat és keveset adni. Hiszünk abban, hogy Isten által megoldódnak nagy problémáink, s ebből a naiv hitből sokan, nagyon sokan merítkezhetünk s feltölthetünk. Az erős hit, kétségtelen, enyhítheti evilági kínjainkat, és segít megőrizni emberi méltóságunkat. Látjuk tehát, hogy a keresztény hit, általános értelemben, mindent összegezve, becses és értékes dolog, amelyre érdemes odafigyelni, s jelentőségét még akkor is szükséges fel- és elismernünk, ha egyébiránt nem hinnénk Istenben.

Ha történelmi konkrétságában kívánjuk vizsgálni a keresztény hit kérdését, akkor a legjobb, ha a történelem tantárgyhoz fordulunk. Bősséggel találunk anyagot a történelemben. Az egyetemes történelemből hivatkozhatunk például arra, hogy a Nyugat első nyílt támadása a mórokkal és a barbárokkal szemben nem az úgynevezett 'regnum Europaeum', hanem a római kereszténység nevében történik. A legnyilvánvalóbb példa talán mégis a magyar történelemből adódik, konkrétan a magyar államalapítás témaköréből, amely lehetőségre hadd hívjam fel a figyelmet külön is. István király tevékenységének tényszerű adatait természetesen mind az általános, mind a középiskolai történelemkönyv tartalmazza, igaz, más-más részletezéssel: alapvető tantervi követelmény megtanításuk-megtanulásuk. Az európaiság, az „európai dimenzió” érvényesítése szempontjából viszont mindkét iskolai szinten az eddigieknél koncentráltabban szükséges megvilágítani s tudatosítani a következő dilemmát. István történelmi súlyú kihívás előtt áll, alapvetően három különböző társadalmi-együttélési forma, szerveződés, eszmei gondolkodásmód és erkölcsi értékrend közül kénytelen választani. A magyarság vagy ragaszkodik ősei sztyeppei életmódjához, a pogány hitvilághoz, a törzsi-nemzetiségi szerveződés formájához, vagy a bizánci orientációt, kultúrát és ortodoxiát fogadja el, vagy a nyugati kereszténység értékrendjét. Gondoljunk bele, mindhárom variáció reális lehetőségként merül fel, mindhárom útnak lesznek hívei s támogatói a magyarságon belül. Tudjuk, egy nagy horde-rejű döntésnek sohasem lehet előre látni minden következményét, a kockázatvállalást aligha lehet kiküszöbölni. Utólag már felmérhető a hatás. Nincs kétségünk afelől, hogy a magyarság is eltűnt volna a történelem süllyesztőjében, miként a többi kárpát-medencei sztyeppei népcsoport, ha megmarad ősei hitvilágánál és törzsi-nemzetiségi közösségénél. S könnyen beláthatjuk, ha István a bizánci társadalmat s kultúrát választja, a bizánci birodalom XV. századi összeomlása maga alá temeti a magyarságot is. Tehát csak elodázná a felmorzsolódás vagy az idegen

népekbe való beolvadás folyamata. A nyugati kereszténység felvállalása viszont az európai civilizációkba történő beilleszkedést, s ezzel együtt a végleges fennmaradást hozza. István fölülmúlhatatlan történelmi érdeme, hogy képes kiválasztani a magyarság számára legkedvezőbb, egyúttal az egyetlen járható utat: s lesz elég lelki és fizikai bátorsága, valamint ereje következetesen végigvinni – szó szerint végigharcolni – programját országépítő tevékenységében. Mindez aligha valósulhat meg a kereszténység, a keresztény hit vállalása nélkül. Nem kibővítve István jelentőségét, arról is tudnunk kell, hogy maga a keresztény vallás alapvetően befogadó jellegű (a pogány hitvilág kizáró természetű), s mivel általános emberi értékeken nyugszik, sok és sokféle irányból érkező ember képes azonosulni értékvilágával. Végül is a kereszténység nem egy a vallások közül, hanem olyan képződmény, amely – történelmi státusza s belső értékrendje következtében – európai integratív funkciót is betölt.

Ugyanakkor azt is látnunk kell, ez az európai összekovácsoló szerep idővel megkopik. Ne feledjük, a kereszténység történetében kétszer is bekövetkezik egyházszakadás. Először a koraközépkori római és az ortodox bizánci kereszténység szétválása következik be, majd az újkorban a reformáció és az ellenreformáció kíméletlen harca osztja meg az európai népeket s tömegeket, illetőleg gyöngíti az európai egységesítő érzéseket s tudatot. Végül az új- és a legújabb korban zajlik a vallástalanodás folyamata, terjed az elvilágiasodás, nagyobb tömegekre hat a materializmus és hódít a fogyasztáscentrikusság. Mindezen változások látványosan csökkentik a keresztény vallás s hit korábbi történelmi szerepét.

A térvésztes leírása érzékletes módon jelenik meg a filozófiában és az irodalomban. Nem feladatom a filozófiai nyomkeresés, így csupán emlékeztetnék két roppant kifejező s közismert filozófiai gondolatra: először csak „nyugdíjazzák” Istent (Voltaire), utóbb már keményebben fogalmaznak, „Isten halott” (Nietzsche). Innen egy lépésre vagyunk egy új Isten-gondolattól, amely erőteljesen fogalmazódik meg a költészetben. Tóth Árpád fölöttébb eltökélt. *„Az új Isten, aki már / Nem oltárok gyertyái közt fehérlik / Alabástrom közönnnyel hallgatag, / Hívők csókjától koptatott szobor, / Nem méla, hosszú, vont litániák / Cukros hullámát untalan szűr-csőlő / Egek lakója!”* (Az új Isten) A Vörös Isten, a Proletár Isten ő, akit megszül a véres föld, s aki testté tornyosul. A kommunista mozgalom s ideológia jelenik itt meg esztétikailag. Az üzenet egyértelmű: amit a keresztény vallás és hit hirdet (tudniillik a túlvilági boldogság s békeség ígérete), azt evilági realitássá kell formálni. Az új Isten fogja tisztára mosni a bűnös világot. Tóth Árpád ugyanebben a versében ott rejlik egy másik fontos gondolat, amelyet hajlamosak vagyunk elfelejteni, legalábbis csökkenteni jelentőségét. *„Ez az Isten / nem is föld bálványa, (...) / Mint ama Mammon, aki ült és hízott / Göggel rajtunk, s szájától milliom / Élődi csáp kígyózott szerteszét, (...) / És ... a telt belek / Már a nehéz aranytól eldugultak, / S a rothadó nagy testre már kiültek / Félelmetes és aranyló hullafolok.”* Vagyis a talmi ragyogásnak, az üres gazdagságnak is van Istene, isteni mítosza. A gögös Mammon ő, aki egyszerre bolondít és nyom el sokakat. Azonban a pénz Istene nem megváltást, hanem egy másfajta – lelki – nyomorúságot hoz az emberre. Mint ismert, Adynál a „disznófejű Nagyúr” képében jelenik meg ez az istenség. A „disznófejű Nagyúr”, kinek *„minden álma süket, ki csak / Az aranyon ült, az aranyon, / Éreztem, megöl, ha hagyom.”* (Harc a Nagyúrral)

Láthatjuk, többféle Istenben hihetünk: hozsannázhatunk a transzcendens keresztény Istenhez, az evilági, „próza” pénz-Istenhez, illetőleg a vörös (proletár) Istenhez. Mindegyikkel van valami baj. Az elsővel az a gond, hogy a földi realitások szintjén az istenség nem vagy csak erőszakoltan értelmezhető s működtethető. A pénz-Isten mindenhatósága azért kérdőjelezhető meg, mivel az a lelki megnyugvás s megtisztulás helyett csupán zord eszméket s vad vágyakat korbácsol. A harmadik pedig nem-kívánt s nem-akart egyenlőséget hoz: az emberek anyagi-lelki szegénységének egyfajta – közös – fokát. Természetesen élhetünk istenek nélkül is.

Ám akárhogy viszonyulunk az isten-problémához, az bizonyosnak tűnik, hogy a keresztény vallás és hit az európaiság szempontjából tartalmaz olyan – kiváltképp örök erkölcsi – értékeket, amelyeket ma is felvállalhatunk.

Az Értől az Oceánba

Láttuk, az újkori polgári társadalom a tőke diadala. A tőke megszületése s uralma gyökerében átalakítja a termelés szerkezetét, az egész gazdaság működését. Talán a legfontosabb hatása a munka, addig soha nem tapasztalt intenzitásában és dinamizmusában ragadható meg. Olyan mozgás jön létre, amely felszabadítja az emberben rejlő valamennyi energiát, alkotóerőt s találékonyt. Csodálatosabb emberi produktumok születnek, mint az egész addigi történelemben együttvéve.

E folyamat érzékeltetése s némiképp részletesebb taglalása érdekében forduljunk a kapitalizmus születése (egyetemes történelem) és a reformkor (magyar történelem) című témakörhöz.

Sajnálatos tény, hogy tankönyveink a polgári társadalom megszületésének kérdését nem történelmi súlyának megfelelő mértékben tárgyalják, ráadásul időnként felszínes meghatározásokat adnak. Ez utóbbi fogyatékosra jó példa magának a tőkének az értelmezése. A tőke nem pusztán pénzt, netán értéket jelent, ahogyan olvashatjuk tankönyveinkben, hanem mindekelőtt s legfőképpen viszonyt, meghatározott történelmi viszonyt foglal magában. Adott történelmi feltételek s körülmények (lásd: eredeti tőkefelhalmozás) hatására végbemegy a termelőnek és a termelési eszközöknek a történelmi elválasztási folyamata: a termelést végző munkások megfosztatnak a munka megvalósítási feltételeinek a tulajdonától.

A fenti összefüggés világos bemutatása és egyöntetű megértése ugyanolyan fontos követelmény, mint annak tudatosítása, hogy a tőke mozgása a termelés szüntelen átalakításával jár, s vele együtt állandóan fejlődnek a termelőerők, a termelési szerszámok s maguk a termelési viszonyok. Az összes addigi termelési és társadalmi berozsdásodott viszonyok felbomlanak, mielőtt még azok megcsontosodhatnának. Továbbá a régi helyi és nemzeti önellátás s bezárkózás helyébe a sokoldalú érintkezés lép, létrejön a sokrétű függés az anyagi és a szellemi termelésben egyaránt. A gépi nagyipar általánossá válik, s megszüli a világpiacot és a világereskedelmet.

A tőke nem magával a gazdasággal azonos. A spanyol világbirodalom V. Károly német-római császár uralkodása idején talán a leghatalmasabb és a leggazdagabb hatalom a földön, ám hamarosan hanyatlani kezd, mivel nem tud mit kezdeni felhalmozott pénzvagyonával, csak használja, herdálja és luxus-szükségletek kielégítésére fordítja. Gyökeresen más a helyzet Angliában. Ott kialakul a tőke-viszony, nyomában a termelés és a termelőerők, valamint az érintkezési viszonyok szakadatlan és természetes fejlődése. Társadalmi ténnyé válik a polgár jelenléte, aki egyfajta világtörténelmi elhivatottsággal lép fel.

A tőke diadala, a polgári korszak dicsőséges, azaz hősies-alkotó mivolta összegződik a magyar reformkor költője, Kölcsey Ferenc híres sorában: „*Hass, alkoss, gyarapíts, s a haza fényre derül!*” (Huszt)

A nagyravágyó tetterő és a nemes elhivatottság gondolata megcsillan Petőfi egyik versében is: „... *hadd tehessek / Az emberiségért valamit / Meghalni az emberiség javáért.*” (Sors, nyiss nekem tért...)

A reformkor egyébiránt bőséggel szolgál konkrét példával az ország mozgásba lendülésére. Elég csupán Széchenyi munkásságára emlékeznünk. Vezérletével a polgári átalakulás érdekében több történik hazánkban a reformkor huszonhárom éve alatt, mint korábban évszázadok alatt együttvéve. Joggal mondhatja Széchenyi: „*Magyarország nem volt, hanem lesz!*”

A reformkorral és az 1848-49-es szabadságharccal a magyarság ismét bevonul – ha csak rövid időre is – az európai vérkeringésbe, bekerül az európai civilizációs fejlődés fő sodrába. Hosszútávú társadalmi program fogalmazódik meg, s ez a stratégia hol háttérbe szorul, hol fölerősödik történelmünkben. Jól tudjuk, hazánk – ismert történelmi helyzete és a nyugat-európaiatól való eltérő társadalomfejlődése miatt – nem produkálja a Nyugat-Európára jellemző civilizációs eredményeket. Ám legjobb elménk mindig tisztában vannak azzal az alapvető összefüggéssel, hogy a világtól való elzárkózás, az autark gazdálkodás valójában nem járható út. Mi több: minél alávetettebb állapotba kerül hazánk, annál fontosabb Európára tekintenünk, annál indokoltabb a világ fő sodrához történő csatlakozás, annál magasabb rendű az európai értékek iránti eltökéltség és akarat.

A reformkor után jó fél évszázaddal később jön Ady, akinek felismerése, konoksága s elkötelezettsége példaértékű: *„Akarom, mert ez bús merészség, / Akarom, mert világ csodája: / Valaki az Értől indul el / S befut a szent, nagy Oceánba.”* (Az Értől az Oceánig) Igen, az Ér, a Tisza, a Duna, a Szamos, a Kraszna álmos, pocsolós világából – ahol a sivatag, a láрма, a bús magyar róna, a durva kezek, a bambák és álombakók sározzák a lelket – mégiscsak lehet és kell a fény városába (Párizsba) és a nagy Oceánba (a nyugat-európai civilizációba) elérkezni. Reményt és erőt ad ez az eltökéltség.

Emberséget az embernek

Azt hiszem, a legcsodálatosabb európai érték az emberi méltósághoz való jog. A felvilágosodás eszmevilága már előlegezi a gondolkodás és véleményadás szabad megválasztásának jogát. A polgári jogegyenlőség mint történelmi vívmány bemutatására jó lehetőség kínálkozik a nagy francia polgári forradalom vagy a Függetlenségi Nyilatkozat tanításakor. A forgalomban lévő történelemkönyvek egyértelmű útmutatást nyújtanak, ezért inkább a kevésbé ismert vagy használt irodalmi adalékokra hivatkozom.

Petőfi ezúttal is megadja az alaphangot, sorai határozottak és félreérthetetlenek: *„S emberhez illik, hogy legyen joga. / Jogot tehát, emberjogot a népnek! / Mert jogtalanság a legrútabb bélyeg / Isten teremtményén. / Jogot a népnek, az emberiség / Nagy szent nevében, adjatok jogot.”* (A név nevében)

A jogegyenlőség kivívása nyitja meg az utat a még mélyebb értékek s erények világa felé. Az önmagára lelt, önmaga erejében bízó individuum (polgár), a humánus, az emberi tisztelet s méltóság tiszta hangja szólal meg Ady versében. *„Sem utódja, sem boldog őse, / Sem rokona, sem ismerőse / Nem vagyok senkinek, / Nem vagyok senkinek. / Vagyok, mint minden ember: fenség.”* (Szeretném, ha szeretnének)

Nincs az embernél csodálatosabb, mondja már Szophoklész, s aligha tudnánk vitatkozni kijelentésével. Az ember a legcsodálatosabb dolog ezen a világon, és azért, mert az ember – Adyt hívom segítségül – szuverén, autonóm gondolkodó és erkölcsi lény, aki a legmerészebb újdonságra is kész és képes. Lénye valóban fenséget, egyfajta magasrendűséget áraszt. De mi a tartalma az emberi fenségnek? Ady szívét fölemeli, úgy üzen régi iskolájának, a mindenkori új nemzedéknek: *„Bár zord a harc, megéri a világ, / Ha az ember az marad, ami volt: / Nemes, küzdő, szabadlelkű diák.”* (Üzenet egykori iskolámba)

Az individuum mindennél többre becsüli a szabadságot, amiért nemcsak élni, de meghalni is érdemes, és kész rá. S jóllehet, a történelemből kénytelenek vagyunk megtanulni, időnként jönnek zord eszmék, vad indulatok, nemtelen cselekedetek, amelyek mérgezik, megsértik a humánusot, ám annál erősebben szomjazzuk a világos, tiszta beszédet, a fénylő értelmet, az emberi méltóságot, az emberséget. Szükségünk van Thomas Mannokra, akik – ahogyan idézi József Attila – leülnek közénk s mesélnek még a legfélelmetesebb s legke-

gyetlenebb időkben is az igazról, a szépről, a jóról: „Arról van szó, ha te szólsz, ne lohadjunk, / De mi férfiak férfiak maradjunk / És nők a nők – szabadok, kedvesek / s mind ember, mert ez egyre kevesebb... / Foglalj helyet. Kezdd el a mesét szépen. / Mi hallgatunk és lesz, aki csak éppen / Néz téged, mert örül, hogy lát ma itt / fehérek közt egy európaiat.” (Thomas Mann üdvözlése)

Reménykedjünk hát abban, hogy az értékek megfakulása közepette is megmaradhat az „európai” ember, aki őrzi a humánus méltóságát, a szellem szabadságát, az individuum önmagában való hitét s erejét. Találjuk rá a régi becses európai értékekre, ugyanakkor legyünk érzékenyek az új kihívásokra s fejleményekre is.

*

Nyilvánvaló, a bemutatott történelmi és irodalmi témákat tovább kell majd bővíteni s részletezni. Ezen túlmenően alighanem az egész tantervi anyagot célszerű és kívánatos az európaiság témájának szempontjából újragondolnunk, illetőleg új egységekkel, résztémákkal gazdagítani. Szükség van ilyen irányú közös gondolkodásra, dialógusra, szakszerű vitára politikusok, kutatók és gyakorló pedagógusok között. Ha társadalmunk komolyan számba akarja venni az európaiság s az Európai Unióhoz való csatlakozás kérdését, az oktatáspolitikának, a pedagógia tudományának s kiváltképpen az oktatás gyakorlatának és egész nevelési rendszerünknek lépnie kell, mégpedig az európai értékek, az eddigieknél jóval tudatosabb, intenzívebb, koncentráltabb és hatásosabb érvényesítése irányába. Számomra evidencia, hogy az európaiság (az európai értékek), valamint az oktatás-nevelés egymásra való – új – hatásának kérdése megkerülhetetlen, a szükségképp adódó válaszok kidolgozása elodázhatatlan.

IRODALOM

- Nemzeti Alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995. 7., 11., 100–103. o.
 Magyar Közlöny. A kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000. (IX. 21.) OM rendelet módosításáról. Budapest, 2001. júl. 20. 226–230. o.
 Európai integráció – európai filozófia. *Pro Philosophia Szegediensi Alapítvány*, Szeged, 1999. (szerk.: Csejtei Dezső és Laczkó Sándor). 5–39., 174–178. o.
 Európa közepe – Közép-Európa. *Librarius, Szeged-Kecskemét*, 2000. (szerk.: Csák László). 1–6., 70–76., 144–151. o.
 Európaiság. Politikai és morális kultúra. *Áron Kiadó, Budapest*, 2001. (szerk.: Karikó Sándor). 23–39., 115–151., 217–234. o.
 Márai Sándor: *Európa elrablása. Akadémiai-Helikon, Budapest*, 1996.
 Szabó László Tamás: *Európai dimenziók a tanárképzésben. Educatio*, 1996. Tél. 596–603. o.
 Dominique Barthélémy: *Analysis of the Concept of European Dimension. European Education*, vol. 31. No. 1. Spring. 1999. 64–95. o.
 Vass Vilmos: *Az európai dimenzió pedagógiai megközelítései. Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 12. Sz. 108–119. o.
 Karikó Sándor: *Az európai dimenzió és az európaiság. Új Pedagógiai Szemle*, 2001. júl–aug. 242–247. o.

Alulteljesítés vagy gyenge iskolai teljesítmény

Ha egy diák a pedagógus szerint az ön maga által megítélt képességszintje alatt teljesít, azt a mindennapi pedagógiai gyakorlatban alulteljesítésnek nevezzük. Azt feltételezzük tehát: ha a tanuló teljesítménye egy intelligenciateszt alapján az átlag vagy ezen szint felett lenne, érdemjegyei azonban csak „ketteské”, akkor több telne tőle. Ezt a fogalmat nevezzük a munkában *szubjektív alulteljesítés*nek. A jelzőre azért van szükség, mert a pszichológiában a relatív alulteljesítés fogalma mást jelent. Akkor beszélünk *relatív alulteljesítés*ről, ha valamilyen IQ teszttel mért teljesítményszint, valamint a tanulmányi eredmény között – matematikai statisztikai számítások alapján szignifikáns szintű – negatív diszkrepancia (eltérés, az egybeesés hiánya) tapasztalható (Hrabal&Mares, 1990).

A „valamilyen” IQ teszt alatt leggyakrabban olyan nonverbális (nem beszédhez kapcsolódó) mérőeszközt értünk, melynek segítségével arról kapunk tájékoztatást, hogy bizonyos logikai összefüggéseket, kapcsolatokat az átlaghoz viszonyítva, milyen szinten képesek felismerni a vizsgált személyek. Az ilyen típusú tesztek azonban a velünk született potenciális lehetőséget mérik egy adott pillanatban. Ám az ilyen képességek mellett vannak olyanok is, melyek ugyan kapcsolatban állnak ezzel a „potenciális lehetőséggel”, de a *hozzájuk kapcsolódó teljesítmények gyakorlás segítségével fejleszthetők*.

Az *iskolai teljesítmények e fejleszthető, fejlesztendő képességek alapján alakulnak*. A Lénárd Ferenc (1979) által megnevezettek közül említhető, pl. a *kommunikációs képesség*. A szerző e csoportba sorolja a beszéd, az olvasás, az írás részképességét. Mindegyikhez különböző szintek tartoznak. A gondolkodási műveletek a *megismerő képességek* részképességeinek szintjeként értelmezhetők. A motorikus képességek, a finommozgások szintjétől a műveletek végzésének tempójáig, sok részképességet foglalnak magukba. A *fentiekben említett képességeket kellene a tanítási órán fejleszteni minden tanulóban*. Természetesen – a koegzisztencia törvénye alapján – a különböző tanulók esetében más-más típusú fejlesztésre lenne szükség. A fejlesztés/fejlődés alaptörvényei közé tartozik az aktivitás törvénye: a képességfejlesztő *feladatokat a diákoknak maguknak kellene elvégezniük*.

Ehhez azonban nem gondolnunk, sejtünk, hanem *tudnunk kellene, melyik diákunknak mely képessége szorul leginkább fejlesztésre*. A frontális osztálymunka, a tanári magyarázat mellett több lehetőséget kellene biztosítanunk diákjaink önálló munkájának. Ehhez azonban konkrét méréseken alapuló, konkrét tervet kellene készítenie a pedagógusnak. A *differenciált csoportmunka, a személyre szóló házi feladatok arányának változásával lassanként előre lehetne jutni*.

Az iskolai teljesítmény multifaktoriális: rengeteg tényező együttes hatása befolyásolja. Ezek közül e cikk keretében csupán egyik összetevővel, az ún. kognitív (megismeréssel kapcsolatos) összetevő egyik aspektusával foglalkozhatunk.

Mind a tehetségfejlesztésre, mind az órai munkára vonatkozó szakirodalom hangsúlyozza, hogy az alapvető képességek működési szintjének ismerete nélkül csupán „spontán” szinten-tartásra nyílik lehetőség (Balogh, 1997; Lénárd, 1997; Báthory, 1987).

Nevelőotthonban és szakmunkásképző iskolában eltöltött tizennyolc éves tanári tapasztalataim ellenőrzésére mérést végeztem 1994-ben. Hét szakmunkástanuló osztály diákjaival oldattam meg a Raven tesztet. Diákjaim 75%-ának tanulmányi átlaga nem érte el a 2,75-os átlagot. Az általános intelligenciát mérő teszt adatai alapján azonban csupán öt százalékuk

teljesített az átlag alatt. A fentiek alapján diákjaim döntő többsége a relatív alulteljesítők kategóriájába lett volna sorolható. Csakhogy, az iskolai tanulás legfontosabb formája a verbális tanulás. A tankönyv szövegének folyamatos olvasása, az olvasottak megértése, a tények, adatok közötti összefüggések megtalálása, ezek rögzítése a memóriában, mind az önálló otthoni tanulás része. *Bármilyen jól magyarázunk is, akármilyen rövid, lényegre törő az órai vázlat, az otthoni tanulást nem helyettesítheti.*

Ennek azonban egyik *legalapvetőbb előfeltétele a megértő olvasási képesség* megléte. Ez parafrázist jelent, vagyis a diáknak saját szavaival kell tudni elmondania az olvasottakat. Ennek gyakran akadály a – Bernstein (1975) nevéhez kapcsolódó – nem elaborált/korlátozott nyelvi kód használata. A fogalom nem csupán a szókincs mennyiségi mutatójának alacsony szintjére utal. Nehezebben igazolható az a sajátosság, hogy a diák ugyan tulajdonít valamilyen jelentést egy szónak, de nem azt, amit az ténylegesen jelent. A leggyakoribb, hogy az azonos hangalakhoz tartozó jelentés a szöveggörnyezetben változik, ezt azonban a diák nem tudhatja, mert ő a szónak csupán egyetlen jelentésével van tisztában.

A nyelvi kód fogalmának jelentésével minden tanárnak tisztában kell lennie. Sokat változtathat attribúciós elméletünkön (ok tulajdonítása deviáns – a várttól eltérő – tevékenységnek), azaz annak eldöntésében, vajon tényleg „születetten buta” (alacsony általános intelligenciával rendelkezik) a diák, vagy inkább arról van szó, hogy egy számunkra „természetszerűleg” meglévő képessége – saját nyelvének anyanyelvi szintű használata – nem kellően fejlett.

Tapasztalataim és méréseim egyaránt azt igazolták, hogy a hátrányos szocio-ökonomiai (társadalmi és gazdasági) státusú gyerekek esetében ez az alapvető probléma. Lehetséges ugyan, hogy nem ez a gyenge tanulmányi eredmény kizárólagos oka, de ennek hiányában akkor sem teljesíthet jól a diák, ha egyébként akar. Méréseim adatai azt mutatják, hogy iskola-típusonként eltérően, általában azonban a vizsgált 570 diák harminc százaléka a „reménytelen” diákok típusába sorolható. A kifejezés azt jelenti, hogy *naponta két vagy több órát tanulnak, felelőskor azonban nem teljesítenek azon a szinten, amit önmaguktól – akár a tanulásra fordított idő, akár önértékelésük alapján – elvártak volna.* Az általam vizsgált diákok nyolcvan százaléka vélekedett úgy, hogy a vártnál gyengébb osztályzatot kap, tehát úgy érzi, képességei alatt teljesített. Milyen okokat tulajdonítanak e ténynek a diákok?

1997-98-ban kilenc iskola huszonzét osztályában végeztem méréseket. A diákok feleletválasztásos módszerrel jelölték több kérdőíven a számukra legnagyobb problémát okozó kiejelentéseket.

A diákok harmadának vannak olyan gondjai az olvasással, melyeket önmagára nézve jellemzőnek ítélt. Ilyen típusú pl. a következő: lassú az olvasási tempó, nem ér a diák a lecke végére. Valószínűsíthető, hogy a megértési nehézség okozza a lassú tempót. A második típusú probléma: elfelejt a lecke végére, hogy mit olvasott. Okozhatja a problémát, hogy a mechanikus olvasás is leköti a diák minden figyelmét. De lehet az is az ok, hogy a diák olvasás közben meg sem próbál/nem tud jelentést tulajdonítani az olvasottaknak. Így nem lehet véletlen, hogy a vizsgált diákok egyharmada „felvállaltan” csupán jelentés nélkül tanulja meg a szöveget, azaz a szavak sorrendjét. Köznapi kifejezéssel: magol. A feltételezés helyességét erősíti az az adat is, hogy számonkérésre elfelejtik a tanultakat. A megtanulandó anyag mennyisége – a minőségéről már nem is beszélve – olyan nagy, hogy a mechanikus ismételtetésen alapuló tanulás nem eredményezhet jó érdemjegyet. Úgy tűnik azonban az adatokból, hogy a megértő olvasás hiányát, alacsony szintjét nem észlelik, nem tudják felismerni a diákok. Az „egyéb”, tanuláshoz kapcsolódó problémákhoz képest nagyon alacsony azon diákok aránya, akik számára felvállalható, valós gond, hogy nem tudják a lényeget kiemelni, illetve ez a tanulási képesség nem eléggé fejlett. Ha az órán folyó tevékenységet alaposan átgondoljuk, nem feltétlenül biztos, hogy a diákoknak – életkori sajátosságaik alapján – fel kellene ismerniük a fenti ténytet.

Pedagógusok gyakran jelentik ki, hogy ők a magyarázat során kiemelik a lényegét, rámutatnak az összefüggésekre. A diákok ennek alapján úgy gondolják: ha megtanulják, amit és ahogy a pedagógus mondott, maguk is kiemelték a lényegét. Ha ezt típusfeladatok megoldása során eredményesen alkalmaztatjuk a diákokkal, az oktatási folyamat minden résztvevője úgy gondolja, elértük a kívánt célt. *Pedig pszichológiai szempontból ez nem gondolkodás, csupán emlékezés. Egy korábban tanult-bevésett ismeret gyakorlatban való alkalmazása ismert feladathelyzetben.*

Kénytelen vagyok ezt a folyamatot önámításnak nevezni. Nem szándékos, de az eredményt tekintve így jellemezhető leginkább a következmény. *Bizonyos képességek deficitje a fejlesztés hiányában akadályozza bizonyos gondolkodási műveletek megjelenését.* Nem szabad elfelejtenünk, hogy a kognitív fejlődés konkrét műveleti fázisában – életkori sajátosságai miatt – a diákok pl. az analógia alapján való konkretizálásra általában még nem is lehetnek képesek. Hiába „mutatjuk meg” nekik, hogyan kell az általános törvényszerűség ismeretében megtalálni az eddig még be nem sorolt, konkrét dolgot. Éppen az ennek az életkori szakasznak a lényege, hogy erre a többség még ekkor nem képes. Később is csak akkor tudja majd, ha maga gyakorolja, s az egész folyamat során, folyamatos visszajelzést kap az eredményességről. Hibázás esetén sem célszerű, ha a pedagógus javítja a diákot. *Csupán arra kellene felhívni a figyelmét, hogy hibát vétett. A hibakeresés a diák dolga lenne.*

Igaz, hogy a hibázás kudarcot jelent. De ha segítünk a diáknak abban, hogy maga javítsa hibáját, egyben arra is megtaníthatjuk, hogy higgyen saját képességeinek fejlesztettségében. Fejlesztjük akarateréjét, s így ébren tartható az a természetes kíváncsiság, mely a világ megismerését kívánatosá teszi az ember számára.

Így válna lehetővé, hogy pedagógus és diák számára egyaránt világos legyen: a speciális, csak gyakorlással fejleszthető képességek adott szintjén teljesít a diák. Ahhoz, hogy jobb eredményt érheszen el, tisztában kell lennie azzal, mit, hogyan gyakorolva emelkedhet a teljesítménye.

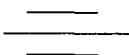
Az időrabló, roppant fáradtságos, valódi eredményhez nem vezető magolások után nem csoda, ha diákjaink látszólag közömbösek vagy kifejezetten elutasítók a tanulással. Az „Engem ez nem érdekel!” vagy az: „Ezt én úgysem értem!” felkiáltások mögött nagyon sokszor az időben nem fejlesztett képességek deficitje áll. Többször, mint azt hajlandók vagyunk pedagógusként tudomásul venni. Olyan ez, mintha úgy akarnánk megtanítani a gyerekünket a kulturált étkezésre, hogy evőeszközt nem adunk neki. Így lassan – legjobban szándékunk ellenére is – csak azt érhetjük el, hogy a vártnál gyengébb érdemjegy miatt a gyerekek tényleg leszoknak a tanulásról és az érdeklődésről. Így indokolhatják (racionalizálás) gyengébb érdemjegyüket anélkül, hogy önértékelésük csorbát szenvedne. Tizenévesek esetében gyakran elfeledkezünk arról a Mérei (1975) szerint igazolt tényről, hogy a gyerekek hajlamosak önismerettel kapcsolatos előítéleteket hangoztatni. *A fatalizmusba vetett hit – ilyen vagyok, ilyennek születtem – csak megerősödhet, ha a pedagógus is megerősíti ebben a diákot.*

A szubjektív alulteljesítés ténye éppen azt támasztja alá, hogy nagyobb lehetőségek állnak a diákok előtt, mint amennyit éppen kihasználnak. Hogy nem csak pedagógiai optimizmus szólt a cikk összeállításakor belőlem, azt a speciális: tanulási képességszintek összehasonlítása alapján igazolni lehet. Az erre vonatkozó adatok, összefüggések ismertetése azonban meghaladja ezen cikk kereteit. Most csupán arra vállalkozhattam, hogy adatokkal alátámasztva megalapozzam annak az elméleti feltételezésnek a helyességét, mely szerint a tanuláshoz kapcsolódó problémák minősége és arányai ismeretében feltehető, hogy valamely, a megértésen alapuló tanuláshoz alapvetően szükséges képesség(ek) alacsony szintje is okozhatja a vártnál gyengébb tanulmányi eredményt, iskolai teljesítményt. Az elmondottak alapján feltehető, hogy a szubjektív alulteljesítés (a feltételezettnél, vártnál gyengébb tantárgyi érdemjegy) és a tanuláshoz kapcsolódó problémák, nehézségek valamilyen módon összefüggenek. Azaz, *amit alulteljesítésként nevezünk meg a tanítási gyakorlat során, az bizony „csak” gyenge iskolai*

teljesítmény. További kutatást igényel annak vizsgálata: a tanulási problémák megoldásának – csökkentésének, megszüntetésének – folyamatát milyen módszerrel, milyen nézőpontból kiindulva látszik célszerűnek elkezdni.

IRODALOM

- Balogh László (1995): Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Báthory Zoltán (1987): Tanítás és tanulás, TK., Bp.
- Bernstein, (1975): Nyelvi szocializáció In: Társadalom és nyelv (szerk.: Papp – Szépe) 394-434.
- Hrabal & Mares (1990): A relatív sikertelenség néhány metodológiai kérdése. In: A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései (szerk.: Kürti Jarmila) Akadémiai Kiadó, Bp.
- Lénárd Ferenc (1987): Képességek fejlesztése a tanítási órán, TK., Bp.
- Mérei Ferenc (1975): Társ és csoport, Akadémiai Kiadó, Bp.



DR. DOMONKOSI ÁGNES

főiskolai adjunktus

Eszterházy Károly Főiskola, Eger

tudományos munkatárs

MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest

A megszólítási formák használatának konfliktushelyzetei

1. A nyelvhasználat az egyik legérzékenyebb szociológus: a kommunikációs partnerek közötti kapcsolat minőségének nyelvi jelölését minden nyelvben számos társadalmi tényező irányítja. A megszólítási és kapcsolattartási módok kultúránként eltérő rendszere része a nyelvhasználók kommunikatív kompetenciájának.

Minél összetettebb, tagoltabb, rétegzettebb egy társadalom, annál kevésbé beszélhetünk egyöntetű, az egész társadalomra érvényes megszólítási szabályokról. A mozgásban lévő társadalmakban pedig ez a rendszer még kevésbé homogén (vö. Brown–Gilman 1975: 381), vagyis egyes kapcsolat- és szituációtípusokban megoszlik a különböző nyelvi formák használata, több különböző csoportnorma él egymás mellett, így a megfelelő nyelvi érintkezésformák megválasztása nyelvhasználati kétélyeket teremthet.

Több különböző adatgyűjtési módszerrel végzett empirikus kutatásom adatainak segítségével azt próbálom meg bemutatni, hogy a mai magyar beszélőközösségben melyek azok a nyelvi helyzetek, szituációtípusok, amelyekben a legnagyobb eltéréseket találhatjuk a kapcsolat minőségének nyelvi jelölésében, s amelyekben ezáltal a legnagyobb a kapcsolattartási bizonytalanság.

Adatközlőimet a nemet, az életkort, az iskolázottságot és a lakóhelytípust figyelembe véve kvótaminta segítségével választottam; a vizsgálat kiemelt csoportjának számított a 35 év alatti korosztály, ugyanis az ő megszólítási szokásaik módosítják leginkább a rendszer egészét.

A kérdéskör tanulmányozására olyan kérdőívet állítottam össze, amely a lehetséges szituációtípusok nagy részét feltérképezi, s ezek mindegyikében rákérdez az adatközlő által adott és kapott kapcsolatjelölő formákra is. Az így szerzett adatok hátterében meghúzódó tényezők feltárásához szociolingvisztikai interjúkat, illetve folyóiratokban és az interneten megjelenő véleménynyilvánítások tartalomelemzését használtam fel. A kapcsolattartás aktív módszerekkel, vagyis kérdőívvel, interjúval történő vizsgálatát megnehezíti, hogy beszédpartnertől és

situációtól függő nyelvi jelenségről van szó, a körülményeket azonban a gyűjtési helyzetben lehetetlen reprodukálni, csupán a kapcsolat jellegének körülírása valószínűsíthető meg. A kapott adatok ezért valószínűleg eltérnek a valós nyelvhasználattól, az adatközlők feltételezett, nem pedig valóságos társas viselkedését jelenítik meg (vö. Bates – Benigni 1972: 286).

A megszólítás és a kapcsolattartás konfliktusain azokat a helyzeteket, szituációkat értem, amelyekben összeütközésbe kerülnek egymással a megszólításválasztást irányító társadalmi változók, s ezért a társadalom egészét tekintve több forma is él a kapcsolattípus nyelvi jelölésére, s ez elbizonytalanítja a megfelelő nyelvi forma kiválasztását. Nem tárgyalom tehát az egyértelmű norma szándékos megsértéséből adódó kommunikációs konfliktusokat (például magázást igénylő helyzetben sértő szándékú tegezés), hiszen ezekben a helyzetekben a megszólítási rendszer nem bizonytalan, nem konfliktusos, az érzelmi jelentéstöbbletet éppen az általánosan elvárt forma hiánya teremti meg.

A kérdőívek anyagából ezért azokat a szituációtípusokat emeltem ki, amelyekben a különböző formák, a tegezés és a magázás különböző változatai egyaránt nagy arányban fordultak elő; s ezekkel az adatokkal összevettem az interjúkban az adatközlők által bizonytalanak, problematikusnak tartott helyzeteket.

A megszólítások vizsgálatában Braun nyomán a megszólítás szintaktikailag kötött és szabad formáit lehet megkülönböztetni (vö. Braun 1988: 12). A típusok közötti különbség alapvetően szintaktikai: a szabad formák a vokatívuszi megszólítások, amelyek tagolatlan teljes mondatot alkothatnak, nincsenek bezárva egy szerkezetbe, önállóak; a kötött formák pedig a másik személyhez forduló közlés tagolt mondatainak a beszédpartnerre utaló elemei, vagyis a második személyre utaló névmási és névszói elemek szintaktikailag kötött előfordulásai, illetve az ezekkel az elemekkel egyeztetett igeragozás, személyjelezés. A két típus közötti grammatikai különbség hatással van használatukra is: a szintaktikailag kötött formák a beszédpartnerhez forduló közlés szinte elkerülhetetlen velejárói, a szintaktikailag szabad formák viszont, mivel önállóan, mondatértékben járnak a közléshez, könnyebben elhagyhatók.

A kapcsolattartási zavarok egyik látványos tünete a mai magyar nyelvhasználatban a szabad formák kerülése a nem bizalmas viszonyok szinte mindegyikében. A kötött formák azonban nem hagyhatók el a közlésből, így látványosabban jelzik a bizonytalanságokat, ezért most elsősorban ezeket vizsgálom, a szabad formáknak pedig csak a kötött formákhoz való kapcsolódási lehetőségeire utalok.

2. A feldolgozott adatok alapján négy olyan terület, illetve kapcsolattípus van, amelyekben számottevő különbségek érzékelhetők, vagyis amelyeket tekintve a megszólítási rendszer bizonytalan: a fiatalok közötti nem bizalmas viszonylatokban használt megszólítások, az élettárs, házastárs szüleinek megszólítása, az új munkahelyre történő beilleszkedés során használt megszólítások és a felsőoktatás tanár-hallgató viszonylatának megszólításai.

2.1. A legátfogóbb, legtöbb viszonylatra kiterjedő ilyen konfliktus az ismeretlen személyekkel való kapcsolattartásban, nem hivatalos helyzetekben, nem státuszjelölt színtereken az életkor függvényében adódik. Ebben a viszonylattípusban ugyanis körülbelül 35 éves korig a tegeződés rendkívül nagy mértékben terjed, a nem változójától függetlenül igen magas arányban találunk tegeződő formákat: utcán, információt kérve 84%, bolti eladó megszólításában 79,6%, pincér megszólításában 72,3%, buszsofőr 67%, sőt, meglepő módon, a 35 év alattiak 13,8%-a még a hasonló korú rendőrt is tegezve szólítaná meg.

A tegezés az ismeretlenekkel való kommunikációban a kölcsönösség feltételezésére épül, azonban a 18–35 év közötti interjúalanyok mindegyike beszámolt olyan helyzetről is, amelyben a beszédpartnerek nem igazodtak egymáshoz a megszólítás megválasztásában. Ezekben a szituációkban a formálisabb személyhasználatú érintkezést választó partner gyakran sértőnek érzi a másik megnyilvánulását, holott az esetleg csak nyelvileg szolidárisnak akart mutatkozni.

A látszólag egyöntetű kép ellenére ezért igen eltérő attitűdöket találunk a tegeződés terjedésével kapcsolatban, véleménynyilvánításában a fiatalok egy része is elítéli, kényelmetlennek tartja ezt a jelenséget, a nyelvhasználat durva stílusminőség felé mozdulásaként értékeli a minden szituációra kiterjedő fiatalkori tegeződést. Az adatközlők egyike például így fogalmaz: „Képzeld el, hogy nekem meg a tegezéstől megy fel a pumpám, egyszerűen nem bírom, hogy harminc évesen három gyerekkel bemegyek az iparcikkboltba, és a 17 éves alkalmatlan fruska kiszolgáló azt mondja, hogy: Szia! Mit adhatok? és szív egyet az orrán, de sorolhatnám.”

A tegezés terjedésének folyamata azt idézi elő, hogy egyes csoportok, főként a fiatal városi népesség (vö. Tolcsvai 1995: 165) számára megváltozik a tegezés stílusértéke, egyes szituációkban formálisnak és választékosnak is érzékelhetik, s így az egyik fiatal férfi adatközlő számára az előző véleménnyel ellentétesen a tiszteletet adó magázás válhat bántóvá, mivel ő a fiatalok közötti általános tegeződést tekint normának: „Az elárúsító — aki velem egykorú fiú — magáz, ami érthető módon kissé idegesít”. Ezek a helyzetek egyértelműen mutatják a tegezés terjedésének lehetséges fonákságait: mivel egy-egy szituációban más-más lehet a kommunikáló felek viszonya az átértékelődőben lévő normához, bármelyik forma esetében más lehet a megszólítás eredeti hatásszándéka, mint amit valójában elér.

A tegezés ezekben az esetekben a szabad, nominális megszólítási formák szinte teljes hiányával jár együtt, hiszen nincsen olyan nominális megszólító formánk, amely kölcsönös tegeződés esetén, de a partner keresztnévét nem ismerve használható lenne.

A tegezés szerepe ezekben a helyzetekben az azonosság jelölése, a szolidaritás kifejezése, tehát az életkor mint társadalmi irányító változó felülkerekedik a hagyományosabb, a korábbi megszólítási rendszerekben erőteljesebben érvényesülő társadalmi tényezőkhöz: a nemem, a szituációt betöltött szerepen és a távolságtartáson.

2.2. A szűkebb és tágabb családi viszonylatok is egyértelműen a tegező forma felé mozdultak el, főként a nagy korkülönbség és a ritka interakció együttes hatása az, amely mégis a magázás választását eredményezheti a családon belül. A házastárs szüleinek megszólítási módja azonban nem illeszkedik szervesen a családon belüli tegeződés terjedésének irányvonalaiba, ugyanis a csak egy generációnyi korkülönbség, illetve a gyakori interakció ellenére a nem tegező formák általánosan számítnak még a legfiatalabb korosztályban is. A 35 év alatti korosztályban is csak 31,8% a mindkét szülőt tegezők aránya, és 5,9% százalék tegezi csupán a vele azonos neműt. A nem tegező formáknak ebben a viszonylatban megmaradó szerepére jellemző, hogy több olyan adatközlő is volt, aki az idősebb munkatársai mindegyikét tegezi, az anyósát, apósát azonban nem.

A nem tegező formákon belül lehetséges változatokat tekintve a nőkhöz fordulva a férfiakénál jóval nagyobb arányban jelentkezik a tetszikelés. Ezekben a helyzetekben a szabad, nominális megszólítások bizalmasabbá teszik, árnyalják a magázó formákat, leggyakoribbak az *anyuka–apuka*, *mama–papa*, illetve a *keresztnev + néni*, *bácsi* változatok. Érdekes, hogy e megszólítások mindegyike megjelenhet tegezés és magázás mellett egyaránt. Ez a viszonylattípus azért is sajátos, mert a mai magyar megszólítási rendszerben a nem kölcsönös, aszimmetrikus megszólítási helyzetek ritkának számítanak, itt viszont elfogadott ez a helyzet, vagyis a tegezésre felelő magázás, tetszikelés.

A napjainkban már a legtöbb családi viszonylatot meghatározó szolidaritás szerepénél ebben a viszonylatban még erősebbek az olyan, a megelőző, megszólítási rendszereinkben még egyértelműen irányító szerepű társadalmi változók, mint az életkor, a tekintély, és kimutatható szerepe van a nembeli különbségeknek is. A magázó formák látszólagos uralma ellenére azért találom konfliktusosnak ezt a kapcsolatípust, mert a többi családi viszonylattól eltérően alakul a társadalmi tényezők szerepe, például akár a nagyszülő–unoka viszonylatban is jóval nagyobb arányú tegeződést találunk. Megítélésem szerint ezért a kölcsönös tegeződésnek még az ilyen

kis arányú megjelenése is jelezheti azt, hogy az összetartozás nyelvi kifejezése fokozatosan erre a kapcsolattípusra is ki fog terjedni.

2.3. Az ismerősök közötti, de nem bizalmas viszonylatok területén a legnagyobb változatosságot a munkatársak megszólítási módja mutatta. Ez a nagyfokú tarkaság valószínűsíthetően összefüggésben van a munkahelytípusoknak a kérdőívben sajnos nem tipizált sokféleségével is. Ebből adódóan elsősorban az új munkahelyre történő beilleszkedés során lehet bizonytalan a megszólításválasztás. Az adatközlők csaknem 70%-a beszámolt arról, hogy új munkahelyén igyekezett feltérképezni a helyi megszólítási szokásokat. Ezzel összhangban megállapíthatjuk, hogy egyes munkahelyeken a különböző társadalmi változók eltérő mértékben szólnak bele a megszólítási mód választásába, s olyan tényezők is szerepet kaphatnak, mint az interakció gyakorisága, a munkavégzés helye, az iskolázottsági fok, a közösen végzett feladatok száma (vö. Reményi 2000: 48).

A legmeghatározóbb társadalmi változónak a nem számít: a tegeződő forma a leggyakoribb a nő–nő viszonylatokban (74,2%), a férfi–férfi kapcsolatokban ennél egy árnyalattal alacsonyabb (67,6%), jóval alacsonyabb viszont a férfi–nő pároknál, csupán 34,9%. A tegező forma egyértelmű, kérdőjelek nélküli választásáig csak a nem, az életkor és a rang azonossága, az egyértelmű magázáshoz viszont csak mindhárom változó különbsége vezethet el.

A kérdőívekben több fiatal nő jelölt meg olyan helyzetet, amelyben gondot okozott számára, sértőnek érezte, hogy idősebb férfi főnöke letegezte, a kölcsönösség felajánlása nélkül. Hiszen a kölcsönösség felajánlása alapvetően a nő joga, azonban ebben a viszonylatban, a korbeli és a rangbeli különbségek miatt nem merték egyértelműen viszonzni, hanem a hatalom kifejezésének tekintették.

Az azonos nemben belül is megjelenő megszólítási gondok lehetőségét mutatja az a helyzet is, amelyről egy fiatal nő, tanár végzettségű adatközlő számolt be: első munkahelyén jóval idősebb nő főnöke a bemutatkozás alkalmával azt kérdezte tőle, hogy tegezheti-e, azt viszont nem ajánlotta fel egyértelműen, hogy viszonttegezze. Mivel a rang- és életkorbeli különbségek ebben a helyzetben elképzelhetővé teszik az egyoldalú tegeződést, a tanári munka szolidaritást teremtő ereje ellenére a kapcsolat bizalmasabbá válásáig kínosan került a megszólítást.

A munkahelyi megszólításokban használt szabad formák arra utalnak, hogy a bizalmaság jelölése még magázó viszonylatokban is megjelenik, hiszen tegező és magázó formák mellett is meghatározó a keresztnévi megszólítás, nagy korkülönbség esetén pedig *keresztnév+néni*, *bácsi megszólítás* is. A pozícióra, státusra utaló és a vezetéknevi elemet tartalmazó megszólításoknak csak nagy rangbeli, beosztásbeli különbség esetén van lényeges szerepe, illetve elsősorban a státusjelölt szintereken, nem pedig az egymás közötti interakcióban jelennek meg.

A megszólítás munkahelyi konfliktusaiban általában a közös munka bizalmassága kerül ellentétbe a nem- és korbeli különbségekkel, illetve az alá- és fölérendeltségi viszonyokkal, és kérdéses az, hogy egy-egy munkahelyen melyik van erősebb hatással a kapcsolattartási formákra.

2.4. A fiatalkori tegeződés általánossá válásának egy speciális eseteként értelmezhetjük a felsőoktatás egyes tanár–hallgató viszonylatát. A fiatal tanárok nagy része, összhangban azzal, hogy ebben a korosztályban az életkor számít a megszólításválasztást leginkább meghatározó tényezőnek, felajánlja a tegeződést, esetleg a felajánlás aktusa nélkül tegezi diákjait. Ezekben a helyzetekben a hatalom és az életkor tényezője kerül ellentmondásba egymással. Bizonyítja ezt, hogy a diákok egy része a felajánlás elfogadása ellenére egyes esetekben: kérés, fokozott udvariasságot igénylő helyzetek, kerül a tegezést. Az elkerülési stratégiák, illetve a megszólítás kerülése leginkább az ellenkező nemű viszonylatokra jellemző.

Ezt az ellentmondásosságot illusztrálhatja egy negyvenes éveiben járó, a Budapesti Műszaki Egyetemen tanító tanár érvelése: „*Miért tegezlek? Egyszerűen csak így maradtam... Ezennel felhatalmazlak, hogy viszonttegezz (számomra természetes, ha tegezel, de az sem zavar, ha magázol). Ha nem jön a szádra a tegezés, akkor csak kérlek tőrd el, hogy én rendületlenül tegezlek*”. A tanár szándéka ebben a helyzetben egyértelműen a közvetlenség, nyelvi viselkedésével mégis társadalmi távolságot, fölérendeltséget hangsúlyozó szituációt teremthet az egyoldalú tegezés elfogadásával.

Ez a viszonylat megnehezíti a szabad megszólítási formák választását is, még a tegezés elfogadása esetén is megmaradhat a szerepet jelölő *Tanárnő, Tanár Úr* megszólítás, kerülve a keresztnévi megszólítás bizalmasságát, árnyalva a tegező formát, vagyis nyelvi eszközökkel is megjelenítve a hatalom és az életkor ellentmondását.

2.5. A kérdőív viszonylattípusai között nem szerepelt egy ötödik, ellentmondásosnak tartható terület: az internetes kommunikáció szférája. Az interjúk és a tartalomelemzés eredményei azonban arra utalnak, hogy ezen a szintéren is hasonló problémák fordulhatnak elő. A legfőbb irányító változó ugyanis az internetezők deklarált bizalmassága, szolidaritása; azonban ahogy a felhasználók köre és a felhasználási területek szélesednek, egyre több olyan tényező jelenik meg, amely összeütközésbe kerül a tegeződéssel. Ezt a konfliktust jelezheti a Miniszterelnöki Hivatal Informatikai Kormánybiztosságának egyik fórumán arról a kérdésről zajló vita, hogy egy ilyen hivatalos szerepű oldal tegezheti-e a felhasználókat.

3. A konfliktusos helyzeteket vizsgálva az interjúk beszámolóiból az derül ki, hogy a bizonytalan helyzetek egyes típusaiban még az sem oldja meg egyértelműen a nyelvi formák közötti választás gondját, ha az arra jogosult fél felajánlja a szolidáris formát, sőt ez a gesztus — az interakció gyakoriságától függően — hosszabb-rövidebb ideig még a társalgásban elkerülhetetlen kötétt formák elkerülésének igényét is előhívhatja.

A ma bizonytalanannak ítélt nyelvi helyzetek előre jelzik a nyelvi változások irányát, a megszólítási norma ezekben a helyzetekben hosszú távon valószínűleg a tegező forma felé fog eltolódni. A jelenlegi bizonytalanságok viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy a megszólítási rendszerünkben egyre látványosabban érvényesülő szolidaritás ellenére a nembeli, életkori különbségeknek, alárendeltségi viszonyoknak ma is erőteljes hatásuk van.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bates, Elizabeth–Benigni, Laura 1975. Rules of Address in Italy: A Sociological Survey. *Language in Society*. 4: 271–288.
- Braun, Fridricke 1988. *Terms of Address. Problems of patterns and usages in various languages and cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Brown, Roger–Gilman Albert 1975. A hatalom és a szolidaritás névmásai. In: *Társadalom és nyelv*. Szerk.: Pap Mária és Szépe György. Gondolat Kiadó. Bp.
- Reményi Andrea Ágnes 2000. Nyelvhasználat és hierarchia: munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének diadikus elemzése. In: *Szociológiai Szemle* 3: 41–59.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. *A magyar nyelv stilsztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

PALLÁNÉ SZÉNÁSI MAGDOLNA

főiskolai adjunktus

SZIE Jászberényi Főiskolai Kar

Jászberény

Klasszikus mesék az idegennyelv-oktatásban

Az oktatással foglalkozó szakemberek egyre inkább elfogadják, hogy az idegennyelv oktatása-tanulása kisgyermekkorban a leghatékonyabb. Ha nincs rá lehetőség, hogy a kisgyermek anyanyelvi környezetben sajátítsa el a nyelvet, mint ahogy hazánkban ez a leggyakoribb jelenség, a nyelvet módszeresen kell oktatnunk. A szakemberek abban is egyetértenek, hogy tartalmilag minél értékesebb anyag bevonásával történjék az oktatás, és ebbe bele kell értenünk olyan irodalmi, népköltészeti alkotásokat is, mint amilyenek pl. a gyermekversek, kiszámolók, mesék. Ezekből a gyermekek nem csak idegen nyelvi ismeretekhez, hanem értékes emberi gondolatokhoz, élményekhez is hozzájutnak. A gyermekek egész személyisége gazdagodhat a jól megválasztott és a jól megbeszélt alkotásokkal való ismerkedés következtében. Tanulmányaik során nyelvi ismereteken kívül emberi, kulturális és esztétikai értékek birtokába is jutnak a tanulók.

A gyermekek első irodalmi élményei közé tartozik a mesékkel való találkozás. Életkoruknál fogva szeretik az érdekes, fordulatos, mégis rövid és viszonylag egyszerű történeteket. Amennyiben anyanyelvükön ismerik őket, hamarabb elfogadják a velük való ismerkedést idegen nyelven is. A jól ismert és kedvelt szereplők, a talán kívülről fűjt történetek, a róluk kialakított képek segítenek az idegen nyelv befogadásában is, hiszen a kisgyermeknek nagyon sokat számít az érzelm. A pozitív hatás több oldalról kap erősítést, így jobb eredmény várható. A meséket tanítójelölt hallgatókhoz az első német gyermekirodalom órákra évekként ezelőtt ezzel az elképzeléssel vittem be. A valóság azonban árnyaltabb, a kérdés korántsem kezelhető ilyen egyértelműen. Minden hallgatói csoport más és más, összességében és egyenként is. Az érdeklődés mássága, a változatosság ellenére tapasztalataim szerint a jelöltek általában nyitottak a mesék iránt, de nagyon keveset tudnak róluk.

Többségük örömmel és várákozással fogadja a mesék feldolgozásával foglalkozó órákat, és rövid időn belül aktív résztvevővé válik. Mint mondják, gyermekkorukban szerették, sőt, vannak, akik ma is szeretik olvasni, hallgatni vagy éppen nézni a meséket. Gyermekként leginkább a klasszikus varázsmeséket kedvelték, amelyek izgalmasak, fordulatosak, aztán jól végződnek. Ebben tükröződik természetesen a szülői magatartás, félszvilág is, hiszen a kisgyermek nem maga választja első meséit. Főképp Grimm, Andersen meséket soroltak fel, de előkelő helyet kaptak a kedveltségi listán a magyar népmesék is. Amikor a konkrétumokról esett szó, akkor már elbizonytalanodtak, inkább az élmény maradt meg a lelkükben, mint maguk a történetek vagy a tanulság. Néhányan megfogalmazták, hogy a mese élménye volt a fontos, az, hogy olyankor együtt voltak a mesét mondó szülővel, érezték a biztonságot, a szeretetet. Akkor nem féltek még a leggonoszabb boszorkánytól sem. Erre a meghitt együttlétre, egymásra figyelésre, biztonságérzetre lenne szükségük a mai gyerekeknek is, és éppen ez volt a mesélés eredeti funkciója. A felnőttek összejöttek, és valaki előadta gondjait, problémáit, és ezáltal oldódott a lelki feszültsége. A mesélő talán a kérdését illető válaszhoz is közelebb jutott azáltal, hogy a többiek meghallgatták, s a beszélgetés során mindenki értékes gondolatokkal gazdagodhatott. A mese eredeti funkciója nem a gyermekek szórakoztatása volt, mint ahogy sokan

ma gondolják, hanem a problémák megbeszélése. Ma viszont a mesék a gyermekszobák tartozékai, ahová a felnőttek is beléphetnek, sőt be is kell lépniük. Nekik kell a mesével ismerkedő gyermek mellé ülniük, és nekik kell átvállalniuk a problémákat megoldani segítő együttérző társak szerepét.

A hallgatók véleményét afféle mintavételnek tekinthetjük, mely a közfelfogást is tükrözi. Az emberek egy része elfogadja, hogy a gyermekeknek szükségük van mesélésre, a másik része nem. Lássuk summázva vizsgálódásaim során napvilágra került indokaikat. Akik elfogadják a mese létjogosultságát, azt mondják, hogy a gyermeki fejlődés velejárója a mese iránti igény, és hogy a gyermekeknek a mesére szükségük van. Igen sokféle indoklással találkoztam. Néhány ezek közül: A gyerekeknek kell a mese, hogy valami megmozgassa fantáziájukat, hogy valami lekösse őket, hogy nyugton maradjanak, hogy rajzkészségük fejlesztéséhez felhasználják, gyakorolják az olvasást, tanuljanak belőle, ha ők hasonló helyzetbe kerülnek, visszaemlékezzenek a mesére és tudják, mi a teendő. Elalvás előtt kell nekik is valami szórakozás, valami, ami kivezeti őket a napi feszültségből, és átvezeti őket a pihenésbe.

A legtöbbször csak szép meséket adnának a gyerek kezébe. Vannak, akik még a legismertebb klasszikus meséket is cenzúráznák, mondván, hogy azok is tele vannak brutalitással, csak már oda sem figyelünk, annyira megszoktuk őket. Kedves, derűs, vidám, a gyermeki gondtalanság téveszméjét tükröző bohókás meséket szeretnének a gyermekek kezében látni. Mint indokolják, ezektől jókedvűek és nyugodtak lesznek a kis olvasók. A világ elég brutális, nem kell őket stresszelni még a mesékkal is. Akik így vélekednek, elfeledkeznek arról, hogy a gyerekeknek is vannak problémáik, amelyeket komolyabban kellene vennünk. A gyermekek világát tévesen rózsaszín, habkönnyű buroknak képzelik, amelynek hermetikusan kell elfednie előlük legalább gyermekségük éveire a brutális világot, amelybe sajnos egyszer majd nekik is ki kell lépniük. Addig azonban biztosítsunk nekik gondtalan gyermekéveket. Efféleképpen fogalmazták meg sokan a felnőttek feladatait.

Akik elutasítják a meséket, így válaszoltak: Nem kellene valótlanságokkal tömni a gyerekek fejét, akkor sosem tudják meg, mi a valóság. Majd várják a csodát és a sült galambot, mint ahogy a mesében van, nem hiszik el, hogy nekik kell megoldaniuk az élet nehézségeit. A modern világ más, a régi mesék mára túlhaladottak. Ezek a válaszadók a csodát, a jó győzelmet csalásnak, szemfényvesztésnek vélik, mert a társadalmi változások hatására már elhalványult a kiszolgáltatott szegény emberek vágyakozása a mesebeli igazságtétel iránt, amely ott is csak a csoda segítségével valósult meg. Ez a téveszme némi ismeretek szerzésével korrigálható.

A mai magyar társadalom nagy része nemigen törődik a mesékkal. Az éppen divatos irányzat szerint választ mesekönyvet fiának, lányának, ha valamilyen ünnep kapcsán ajándékozni szokás, eszébe sem jut, hogy egy mesének mondanivalója is lehet. Mi is lehetne? Hiszen az csak egy mese. Más szülők szerint meséljenek a gyerekek az iskolában, ott a pedagógusok ráérnek, vagy a nagyszülő. S közben elszalasztják az együttlét adta lehetőségeket, az örömforrást, hogy kifejezzék egymás iránt a kölcsönös szeretetet, érdeklődést, megértést, hogy alapvető emberi, társadalmi, lélektani problémákról cseréljenek véleményt gyermekükkel, nem is gondolnak arra, hogy soha vissza nem térő lehetőségeket engednek kicsúszni a kezük közül, amire a gyermek a mesehallgatás közben nyitott és fogékony lenne. Kár.

A tanítójelölt hallgatóknak minderre fel kell hívunk a figyelmét, egyrészt, mint láttuk, a társadalom egy része elvárja tőlük, hogy az osztályteremben meséljenek, másrészt, mint leendő szülőknek és művelt embereknek, tisztában kell lenniük azzal, hogy mire van szüksége egy mai gyereknek ahhoz, hogy a való életbe beilleszkedjen, a mai világban minél jobban eligazodjon.

Nem arról van tehát szó, hogy a mese keletkezésekor szokásos paraszti, keresztény erkölcs vagy mitológiai elemek, törzsi hiedelmek, avatási rituálék értéktételeit, szokásait a

gyermekkel elfogadtassuk vagy megismertessük velük mint történelmi tény, hanem, hogy a mesében előforduló problémákról együtt gondolkozzunk velük.

Az örök emberi dolgok felvetésére, megbeszélésére van szükség a gyermekek pillanatnyi érettségének, érdeklődésének megfelelő szinten.

Nézzük meg, milyen motívumok fordulnak elő a varázsmesékben, amelyek a mai modern gyermekek szempontjából is érdeklődésre tarthatnak számot. Események, érzelmek, gondolatok gazdagsága tárul elénk. Sok esetben adva van egy család, amely valamilyen körülmények között él. A család tagjainak különböző feladatai, tulajdonságai vannak. A gyerekek nőnek, nekik is vannak feladataik, kívánságaik, elképzeléseik. Aztán a szokásos életkörülmények valamilyen oknál fogva megváltoznak. A főhős elindul a nagyvilágba. Útja során számtalan próbát, feladatot kell megoldania, s gyakori momentum, hogy közben felnőtté csendődik. Az útjába kerülő jó és gonosz elemekkel bánnia kell. Valahogyan boldogulnia kell, és meg kell találnia a harmóniát. A mesében is ott vannak a hétköznapiak, az ünnepnapok, az öröm, a bánat, a születés, a házastárs keresése, a különböző életkorú, nemű emberek, állatok, növények, a jó és a gonosz éppúgy, mint az emberi életben. Ezek mind olyan egyetemes és örök motívumok, amelyek az emberi lét velejárói, élünk bármilyen korban, bárhol a világon. A tanító pedig igen fontos személy a gyermek érési folyamatának egyengetésében. Láthatjuk tehát, hogy tartalmát tekintve az életre nevelés fontos eleme lehet a mese. Bármelyik elemet, motívumot, tulajdonságot vagy eseményt megbeszélhetjük a gyerekekkel anélkül, hogy sarkalatos, meg nem kérdőjelezhető igazságokat szűrünk le. A hangsúly a megbeszélésen, a gondolkodáson van, nem pedig a végső konklúzió, esetleg parancson. A gyermeket hozzásegítjük az önfelismeréshez, a problémafelismeréshez. Még jobb, ha őt engedjük beszélni. A kisgyermeknek saját érettségének szintjén kell megfogalmaznia mondanivalóját, magának kell egy lépcsőfokkal feljebb jutnia, a felnőttek nem gondolkodhatnak helyette, csak támogatják ebben az önérlelő gondolkodási folyamatában. Nem tekinthető időpazarlásnak, ha a gyerekekkel a meséről anyanyelven is beszélgetünk néhány mondatot, hiszen a nyelvtanításnak is vannak nevelési feladatai, nyelvi tudásuk viszont még korlátozott.

A mesék tehát alkalmasak a gondolkodás fejlesztésére, kérdés, hogy a hallgatók megfelelően felkészültek-e, felkészíthetők-e arra a feladatra, hogy a meséket is felhasználják az idegen nyelv oktatására.

A hallgatóknak alaposan meg kell ismerniük a meséket nyelvi és tartalmi szempontból is. Nem hagyatkozhatunk arra, hogy valamikor gyermekkorukban hallották őket. Ezért eljárásunk a következő:

Minden sorra kerülő mese alapján együtt megbeszéljük, hogy milyen tartalmi és nyelvi problémákat, jelenségeket tárgyalhatunk meg a különböző életkorú gyerekekkel, és ezt hogyan tesszük. Parázs viták szoktak kialakulni, amelyeknek nem mindig találjuk meg a közös nevezőjét óra végére. Fontos, hogy idővel segítség nélkül, önállóan is rátaláljanak azokra a kérdésekre, amelyek köré fel lehet építeni a meséről való beszélgetést. Ez néhány foglalkozás után sikerül is. A hallgatók leggyakoribb hibája az, hogy túlzásba esnek, és saját életkoruknak megfelelő problémákat vetnek fel. Fel kell hívni a figyelmüket, hogy figyeljenek a kisgyerekekre, egyszerűbb kérdéseket tegyenek fel, és elégedjenek meg olykor rövid, tényeket konstatáló és filozófiai vetületeket mellőző válaszokkal is. 20 évesen természetesen másképp vélekednek az emberek pl. a nő, illetve a férfi szerepéről a családban, mint 9 évesen.

Nyelvtanítói szempontból a mese hálás tananyag. A hallgatók hamar rátalálnak a feladatok variálásának végtelen tárházára. Kreatívan és sikeresen készítenek feladatokat a meséhez. Ez sikerélményt és biztonságérzetet nyújt nekik, mint mondják, sokszor az önálló mese-feldolgozás kapcsán érznek rá a tanítás örömeire és sikerére. Boldogan készítik a bábokat, a rajzokat, a feladatlapokat, olykor video- és hangfelvételeket. Sokan közülük azáltal válnak

igazi felnőtt nyelvtanítónak, ahogyan saját ötleteiket valósíthatják meg, és nem csak az adott tankönyvíró ízlése szerint haladnak. Átérik felelősségüket, és jelentősen előrelépnek az érett tanítói személyiség felé vezető úton.

A mesék nyelvi szempontból bármilyen szinten és számtalan nézőpontból használhatók. A legegyszerűbb meseillusztráció felismerésétől a legbonyolultabb gondolatok kifejezéséig minden elképzelhető és hasznos. Az egyszerűbb feladatok megoldásával a gyengébb tanulók, illetve a kezdő szinten állók is sikerélményhez juthatnak, és talán igényük támad a további foglalkozásokon való intenzívebb részvételre.

Lássunk néhány módszert!

A mese tartalmát követve a szókincs és a kommunikáció fontos elemeit gyakorolhatjuk. Bármilyen mesét és bármilyen feladatot is készítünk, ne felejtjük el az alapvetelt, mindig a gyermekekhez igazítsuk őket, és ne ragaszkodjunk mereven a saját elképzelésünkhöz. Vegyük pl. a Borsószem királykisasszony c. mesét. Mi mindenre alkalmas egy nyelvórán? A mese mindössze fél oldal, cselekményét és felépítését tekintve igen egyszerű. A mese első mondata a királyfi bemutatása. Mondassuk el a gyerekeknek fantáziájára bízva, milyennek képzelik a királyfi külsejét, mit gondolnak, mit csinál egy királyfi egy nap, hol lakik, és milyen a szobája. Milyen a palota, a palota körüli park, milyen fák, virágok vannak ott. Ezzel átismételjük, esetleg ki is egészítjük az emberi külső, a ruházat, a napirend, a lakóház, a kert, a szoba és berendezés témákat. A következőkben megtudjuk a meséből, hogy a királyfi bejárta az egész világot. Beszéljünk róla vagy rajzoljunk, gyűjtsünk szavakat, hol járt a királyfi, mit látott az út során, hol aludt, mit és hol evett? Ekkor átismételjük pl. az országneveket, földrajzi tájakat, a városokhoz, falvakhoz fűződő szavakat, kifejezéseket. Saját útiélmények is előkerülhetnek. Játsszuk el, hogyan beszélgetett a királyfi az útja során különböző személyekkel. Aztán a szülei palotájában játszódó eseményeket is vegyük sorra. Hogyan búslakodott azon, hogy nem talált feleséget? (Láthatjuk, a párválasztás mindig is nagy probléma volt, és ebben az esetben jól jött a manapság inkább elvetett szülői segítség!)

Hogyan kopogott be az ázott királylány? Felszínre kerül az időjárás, a vihar, a menedék keresésének szókinccse. Mit mondott az öreg király, és mit a királyné? Hogyan folyt a párbeszéd a szereplők között? Hogyan készítette a királyné az ágyat? Közben átismételjük az ágynevet jelölő szavakat, a lefekvés előtt szokásos cselekvéseket, zuhanyozás, fogmosás, hálóruga, a jóéjszakát kívánás fordulatait. Hogyan panaszkodott a királylány az álmatlan éjszaka után? Hogyan lehet őt megvigasztalni? Végül az utolsó mondat köré is felépíthetünk egy feladatsort: A borsó a kincseskamrában maradt, amíg végül valaki el nem lopta. Játsszuk el, hogy ellopta valaki. Miképp tette? Hogyan kapták el a tolvajt? Élvezetes, izgalmas, sajnos a valóságban is előforduló jeleneteket adnak elő a gyerekek, és a játéknak örülnek! Mit tartanak a kincseskamrában általában? Soroljuk fel! Ugye nem borsót? Gyakoroljuk a tagadást. A borsónak hol a helye? Hogyan kerülhetett aztán a királyi szobába és a kincseskamrába? Mi van még a borsón kívül a zöldséges kertben, és mi a zöldséges boltban? Milyen tulajdonságai vannak ezeknek a növényeknek a valóságban? Mire használják a borsót és a zöldségféléket? Mi szokott még a levesben, salátában lenni? Te is szeretted ezeket az ételféleségeket? Ki főz nálatok? Milyen ételeket ismersz? Hol és mikor fogyasztod ezeket?

Színesíthetjük a gyermekek tanulását, ha pl. a napirend tanítása során nemcsak saját vagy családtagjai napirendjéről kérdezzük őket, hanem azt mondjuk, mondd el, mit csinált egész nap Hófehérke, a hét törpe vagy éppen Vasjankó. Az egyszerű hétköznapi cselekvések minden nyelvben előfordulnak, és alapvető tudnivalók. A mesék alapján el tudják mondani a háztartásban előforduló munkákat, pl. főz, takarít, mos-vasal, megrázza az almát, kiszedi a kemencéből a kenyeret, megveti az ágyat, felsöpri az udvart, megeteti az állatokat, megteríti az asztalt, elmegy a vásárba, cipőt készít, inget, nadrágot varr stb.

Megfigyelhető, hogyan indul útnak a főhős. Mit mond búcsúzáskor, mit amikor más szereplőkkel találkozik, vagy szállást, ételt kér. Milyen ételeket, italokat eszik? Hogyan beszélget

pl. az erdő állataival, és milyen állatok is ezek? Az állatokról igen szeretnek a gyermekek beszélni, szívesen mondják el velük való élményeiket. Ha a lehetőség megengedi, személyessé is tehetjük a kérdést, pl. a királyfi így tette. És te hogyan szoktad?

Ezek a hétköznapi szituációk a mai modern nyelvben is használatosak, és az alapvető kommunikáció szempontjából rendkívül fontosak. Ha pedig tanítványaink összefüggően még nem tudnak beszélni, vagy a kommunikációt szeretnénk más feladatokkal kiegészíteni, a felbukkanó témák köré gyűjthetők szavak, készíthetők képek, keresztretjvények, ábrák, kártyák pl. névelőkkel, szókégyókkal, dominókkal, betűkihagyással stb.

Készíthetünk globális és szelektív, írásbeli és szóbeli szövegértési, szókincsbővítési feladatot, halláskészséget fejlesztő, nyelvtani jelenségeket kiragadó, stilisztikai jellegű gyakorlatot, íráthatunk párbeszédet, fogalmazást bármilyen személyben és igeidőben, készíthetünk, készíttethetünk illusztrációt, sokféle vizuális jellegű feladatot, megoldhatjuk az egész, vagy egy-egy rész dramatizálását, alkalmazhatunk különféle játékokat, bábukat, egyéb illusztrációkat, tervezhetünk versírást, vetélkedőt, kiállítást stb.

A hallgatók igen gyorsan megtanulják, hogyan készíthetők változatos és fejlesztő feladatok.

Egyszer az egyik hallgató a referátumához elkészítette Csipkerózsika 100 éves álmának színhelyét, egy kartonpapírból készült csipkebokorral befutott vártornyot a hozzátartozó csigalépcsővel, sok-sok nyitható ablakkal, ajtóval, erkéllyel, falikúttal, toronyórával és érckakasszal a tetején. Azóta is ezt használjuk, amikor az épület részei az óra tananyaga. Megbeszéljük a toronyóra által jelzett idő múlását és a hozzá kapcsolható cselekvéseket. A toronnyal együtt beviszünk az órára egy jókora adagot a mese remek hangulatából is.

Egy másik alkalommal pedig egy ügyes kezű és ötletes hallgatónak köszönhetően a Hófehérke és a hét törpe című meséhez gyönyörűen elkészített német nyelvű társasjátékkal játszottunk egy egész órán át.

Olyan is volt, amikor a mese színteréhez készítették dekorációkat a hallgatók, kis mézeskalács házikót, fákkal, patakkal, erdei állatokkal körülvéve. Majd ugyanennek a mesének az alapján gyermekbálra is készítették kosztümöket.

Nagy volt az öröm és a meglepetés!

Természetesen nem lehet minden ötletet egyetlen tanórán megvalósítani. Ez nem is cél. A feladat lényege, hogy a mese feldolgozásának, közelítésének számtalan lehetősége van, nem csak a fordítás vagy a tartalom felmondása. Sokszor elég, ha egyetlen apró ötlettel lépünk meg tanítványainkat. A nyelvtanulást nagyszerű élménnyé tehetjük a régi idegen nyelvű mesék segítségével. A gyerekek azt is megtanulhatják, hogy más népek gyermekei hozzájuk hasonlóan élnek és gondolkodnak, ugyancsak szeretik a meséket, ezáltal toleranciájuk erősíthető irányukban. Az idegen nyelvű mesékkal kiléphetünk a tanterem falain is, a tanórán kívüli foglalkozásokat is szervezhetünk. A varázslatos hangulatú, igazi irodalmi remekművek maradandó élményt nyújtanak a velük foglalkozóknak. A felnőttek, ha iskolás éveik élményeiről kérdezzük őket, nem egyszer emlékeznek még több évtized távlatából is szeretettel pl. egy-egy idegen nyelvű mese előadására vagy mesevetélkedőre. Adjuk meg a mai fiatal generációnak is ezt a semmivel nem pótolható élményt. Ösztönözzük hallgatóinkat arra, hogy építsenek bátran a régi mesekincsre. Az érzelmi azonosulás miatt a nyelvtanulás is hatékonyabb lesz.

Kajak-kenusok személyiségjegyeinek vizsgálata Eysenck-féle személyiségi kérdőívvel

A *személyiség* fogalmát, pontos jelentését több tudomány vitatja. Iskolák konfrontálódnak értelmezése miatt – a filozófiában jórészt más a fenomenológia, az egzisztencializmus és a pragmatizmus *személyiség*-holdudvara.

Anélkül, hogy a lélektanban releváns személyiség-felfogások ütköztetésére törekednénk, felhívjuk a figyelmet Piaget felfogására, amely szerint a személyiségre társadalmi környezete éppúgy hat, mint a fizikai; folytatjuk ezt azzal: a veleszületett, genetikailag kódolt anyag nyilván bizonyos fokig módosul a személyre háruló társadalmi nyomás következtében. Az öröklött tényezők túlbecsülése éppúgy torz képet ad, mint mondjuk a klasszikus behavioristák környezethatást túlértékelő mentalitása. A legvalószínűbb az, hogy a személyiség hoz is, kap is – önálló életútjától függetlenül, életútjának függvényében, tapasztalatai eredményeként.

Általánosabb tendenciaként Piaget kiemeli azt, hogy valamely teljesítmény mérése átvezet a működéshez, hiszen ha a teljesítményt vizsgáljuk, egyszerűsített a működést elemezzük. (Felmérésünk szempontjából ez lesz az egyik döntő momentum majd.)

Felhasznált tesztünk kedvéért egyetlen személyiségelméletre koncentrálunk: Eysenck-ére. Eysenck elfogadja azt az axiómát, amely szerint bármely pszichikus eseményt élettani-neurológiai történet előz meg. (A sorrendiség kérdésének az exponálásától most eltekintünk.)

Ahhoz, hogy egy viselkedési formát megfelelően leírassunk, a *kategorikus* osztályozást (amely szerint négy temperamentum-fakkbba: kolerikus, szangvinikus, melankolikus, flegmatikus sorolható a személyiség), a *dimenzionális* osztályozással (extrovertált, introvertált) kell összehoznunk.

Ebből az eljárásból az adódik, hogy Galenust Junggal célszerű „társítanunk”: s így a kolerikus és szangvinikus személyiség extrovertáltak, a melankolikus és a flegmatikus pedig introvertáltak minősíthetők.

Eysenck hangsúlyozza: az *extrovertált* személyiség szociális, társaság- és barátkedvelő, magányt kerülő, izgalmat, kockázatot vállaló, impulzív, optimista, olykor agresszív tendenciát nyilvánító, mozgást igénylő. Az *introvertált* visszahúzó, a közvetlen, nyers élményektől tartózkodó, tervező, az izgalmakat lehetőleg elimináló, kevésbé agresszív, mozgásszegény.

[Jeleznünk szükséges: maga Eysenck figyelmeztet, hogy nem a jungi értelemben használja az extra-, illetve introverzió fogalmát, hanem a mindennapi logikának, ha tetszik a „józan észnek” megfelelően!]

Jóllehet maga Eysenck is óv a két imént poentírozott dimenzió túlzó kitüntetésétől, szinte lehorgonyzik e dualitásnál.

Elismeri Eysenck pl. a gyógyszerek extraverzió-intraverzió mértékét befolyásoló hatását, ám dominánsnak véli a személyiség, a viselkedés biológia gyökereit, ezért tehát ebben az értelemben túlnyomóan huzalozottnak tünteti fel az extra- és introverziót. Kitér arra is Eysenck, hogy tipologizálásába miként kerül a neuroticizmus/szilárdság kettőse, ám végül az izgalom/gátlás jellemzéséhez jut el értelmezése során. Úgy véli: az izgalom perceptuális, motoros, tanulási, gondolkodási reakciók summázódása, a gátlás pedig e folyamatok elnyomása.

Lényegileg az extravertált személyiség inkább a gátlási kapacitás, míg az introvertált személyiség az izgalmi kapacitás dominanciájával jellemezhető. Az introvertáltak mintegy kétszeresen kondicionálódnak, mint az extravertáltak. Az extravertáltak ingeréhesek.

A kreatív mozgástanítás szempontjából is fontos volt – véleményünk szerint – Eysenck teóriájának vázlatolása, annak ellenére, hogy többen – köztük pl. Gray – eme elmélet módosítását kezdeményezték.

Hipotézis, kérdésfelvetések

Hipotézis

Feltételezzük, hogy

1. a kajaksportnak nevelő hatása van, és jelentős mértékben hozzájárul a személyiségjegyek pozitív irányba történő fejlődéséhez;
2. az élsportolók bizonyos személyiségjegyei eltérő sajátosságot mutatnak a nem sportoló egyénekhez képest;
3. a sportolók befelé fordulók, zárkózottabbak, kevésbé ingerlékenyek és aggodalmaskodók, érzelmeik kontrolláltabbak.

Kérdésfelvetések

1. Választ szeretnénk kapni arra a kérdésre, hogy e személyiségdimenziók között milyen korrelációs összefüggések mutathatók ki kajakosok, illetve nem sportoló felnőttek esetében.
2. Meg szeretnénk tudni, hogy nevelési lehetőségeiben ez a sportág hordoz-e specifikumokat a többi sportággal való összehasonlításban.

A vizsgálatok ismertetése

A következőkben több vizsgálatot mutatok be, melyek összefüggnek egymással, és más-más oldalról tárják föl a problémát.

Kajak-kenusok személyiségjegyeinek vizsgálata az Eysenck-féle személyiségteszttel és az impulzivitást, kockázatvállalást, empátiát feltáró kérdőívekkel

A KUTATÁS CÉLJA

Vizsgálatunkkal választ szeretnénk kapni arra a feltevésre, hogy a kajakosok bizonyos személyiségjegyekben mutatnak-e eltérést a nem versenyszerűen sportolókkal szemben.

VIZSGÁLATI MÓDSZEREK

Vizsgálatunk számára az Eysencki elmélet és az Eysenck által készített módszer magyar változata a legmegfelelőbb.

A kérdőív a következő személyiségjegyeket teszi mérhetővé: *pszichoticizmus* (P), *extraverzió* (E), *neuroticizmus* (N), tartalmaz még *hazugságskálát* (L), amelyet szociális konformitás skálájaként is használnak. Ez egyben a kérdőív megbízhatóságának ellenőrzésére is szolgál. Később Eysenck is készített egy másik tesztet (IVEQ), amely az *impulzivitást* (I), a *kockázatvállalást* (K) és az *empátiát* (E) vizsgálja.

Eysenck úgy véli, hogy „a személyiségfaktorok nem közvetlenül öröklődnek, hanem az ember csak egyfajta idegrendszer örököl, ami arra hajlamosít, hogy egy bizonyos irányba

fejlődjék. A személyiség végső formáját az egyén biológiai öröksége azokkal a környezeti befolyásokkal kölcsönhatásban határozza meg, amelyekkel élete során szembetalálkozik”¹.

Az Eysenck-féle személyiség-kérdőív felnőtt változatának, Eysenck Personality Quas-tionnaire-jének (EPQ) magyar adaptációját (HEPQ) 1982-ben Matolcsi készítette el (Eysenck, S. B. G. és Matolcsi Á. 1984)², míg a gyermek változatot (Hungarian Junior Eysenck Persona-lity Quas-tionnaire-HJEPQ) Kálmánchey-Kozéki³.

Az Eysenck-féle impulzivitás, kockázatvállalás és empátia kérdőív adaptációja a Hungarian Eysenck Impulsivness-Venturesomeness-Emphathy Quas-tionnaire (HEIVEQ) 1984-ben született meg Kozéki⁴ nyomán, melynek felnőttekre vonatkozó standard értékei még a mai napig nem készültek el.

A VIZSGÁLT SZEMÉLYEK

A két kérdőívet kajak-kenusok és aktívan nem sportoló személyek töltötték ki. A kitöltés során a vizsgált személyek önállóan, nyugodt körülmények között végezték el a feladatot. A kajak-kenusok kivá-logatásakor szempont volt, hogy minimum 7 évet vagy annál többet töltsön el a versenyző a sport közegé-ben, és napi rendszerességgel vegyen részt edzéseken. Azért 7 évben állapítottuk meg az intervallum alsó határát, mert általában 8-9-éves korban kezdenek a kajak-kenusok napi rendszerességgel edzéseken részt venni. 17 éves korukra 7-8 évet eltöltenek a sportág nevelő közegében, melynek hatására valószínűnek tartottuk, hogy jelentkeznek olyan tendenciák, melyek a személyiségdimenziókban is megmutatkoznak.

A kérdőív kitöltői ifjúsági és felnőtt válogatott kajakosok voltak.

Eysenck-féle HJEPQ-, HEIVEQ kérdőívek skáláinak átlagértékei és szórásai 17 éves kajakosok és nem sportolók mintájában (összehasonlításuk kétmintás t-próbával)

Eysenck skálák (Szabadságfok=226)	Kontroll 17 éves fiúk (N=194)	Kajakosok 17 éves fiúk (N=34)	Kétmintás t-próba
Pszichoticizmus átlag szórás	6,58 1,57	6,47 1,56	-,383 nem szignifikáns
Extroverzió átlag szórás	16,54 3,69	14,12 3,44	-3,559 .001
Neuroticizmus átlag szórás	11,52 4,51	11,32 4,41	-2,36 nem szignifikáns
Hazugság átlag szórás	8,64 4,00	8,03 3,38	-,834 nem szignifikáns
Impulzivitás átlag szórás	11,81 4,41	10,47 4,06	-1,656 nem szignifikáns
Kockázatvállalás, átlag szórás	15,45 4,98	13,26 5,76	2,310 .02
Empátia átlag szórás	16,76 3,51	17,18 3,75	,628 nem szignifikáns

1. táblázat

¹ Peck D.-Withlow D. (1983): *Személyiségelméletek*. Gondolat Kiadó. Budapest. 87. p.

² Eysenck, S. B. G. Matolcsi Á. (1984): *Az Eysenck-féle személyiség kérdőív (EPQ) magyar változata: A magyar és az angol felnőttek összehasonlító vizsgálata*. Pszichológia, 4. 2. 231-240. p.

³ Kálmánchey M.-Kozéki B. (1988): *Az Eysenck féle személyiség-kérdőív gyermek változatának hazai adaptá-ciója (HEPQ)*. In: Mérei F.- Takács F (1988): *Pszichodiagnosztikai Vademecum I. Explorációs és biográfiai módszerek, tünetbecslő skálák, kérdőívek*. 2. rész. Tankönyvkiadó. Budapest. 282-301. p.

⁴ Kozéki B. (1988): *Az Eysenck féle „Impulzivitás – Kockázatvállalás – Empátia„ kérdőív iskoláskoriak részé-re*. In: Uo. 301-320. p.

A felnőtt csoportok összehasonlításának eredményei alapján a vizsgált személyiségvonások között nem volt statisztikailag kimutatható szignifikáns különbség. Egyedül a *neuroticizmus* esetében mutatkozott a szignifikanciaszinthez közeli érték. A felnőtt sportolók esetében csak tendenciaként értékelhetők a szignifikanciaszinthez közeli eredmények, amely szerint stabilabbak, kevésbé hajlamosak a nyugtalanságra és az aggodalmaskodásra.

Eysenck-féle EPQ-, HEIYEQ-kérdőívek skáláinak átlagértékei és szórásai kajakosok és nem sportoló felnőttkek mintájával (összehasonlításuk kétmintás t-próbával)

Eysenck skálák (Szabadságfok=53)	Kontroll: férfiak (N=44)	Kajakosok férfiak (N=11)	Kétmintás t-próba
Pszichoticizmus átlag	2,09	1,64	-,387
szórás	3,77	1,80	nem szignifikáns
Extroverzió átlag	13,2	14,0	,657
szórás	3,56	3,71	nem szignifikáns
Neuroticizmus átlag	11,6	9,45	-,1559
szórás	4,24	3,72	nem szignifikáns
Hazugság átlag	9,09	8,45	-,461
szórás	3,86	4,99	nem szignifikáns
Impulzivitás átlag	9,32	8,00	-,997
szórás	4,09	3,10	nem szignifikáns
Kockázatvállalás átlag	7,32	7,73	,362
szórás	3,50	2,61	nem szignifikáns
Empátia átlag	14,2	14,2	,065
szórás	1,68	3,34	nem szignifikáns

2. táblázat

A SZEMÉLYISÉGDIMENZIÓK KÖZÖTTI KORRELÁCIÓS ÖSSZEFÜGGÉSEK

Izgalmas kérdésként merült fel, hogy a vizsgált személyiségdimenziók között milyen kapcsolat mutatható ki. Különösen a serdülőkorúak esetében a megfelelő nevelési (eszközök) hatásrendszer azonosítása miatt érdekes, hogy milyen összefüggések jelentkeznek a különböző személyiségdimenziók között. Ezen összefüggések megállapítására, mivel két valószínűségi változó közötti kapcsolat feltárásáról van szó, a korrelációs számítások bizonyultak a legmegfelelőbbnek. A következő táblázatokban láthatók a hét személyiségdimenzió közötti korrelációs együtthatók és azok szignifikanciaszintjei. Szignifikanciaszint $p<0,05$.

Eysenck-féle személyiség-kérdőívvel vizsgált személyiségjegyek értékei közötti korrelációs együtthatók és valószínűségi értékeik versenyzők és nem sportolók, 17 éves tanulók és felnőttek esetében

Eysenck skála	17 éves kajak-kenusok (N=34)	Felnőtt kajak-kenusok (N=11)	17 éves kontroll (N=194)	Felnőtt kontroll (N=44)
Pszichoticizmus	$r = ,068$	$r = ,194$	$r = ,224$	$r = -0,28$
Extroverzió	nem szig.	nem szig.	,01	nem szig.
Pszichoticizmus	$r = ,378$	$r = ,191$	$r = ,140$	$r = ,088$
Neuroticizmus	,05	nem szig.	,01	nem szig.
Pszichoticizmus	$r = -,129$	$r = ,491$	$r = ,114$	$r = -,081$
Hazugság	nem szig.	nem szig.	nem szig.	nem szig.
Pszichoticizmus	$r = ,150$	$r = ,644$	$r = ,125$	$r = ,009$
Impulzivitás	nem szig.	,05	nem szig.	nem szig.

Eysenck skála	17 éves kajak-kenusok (N=34)	Felnőtt kajak-kenusok (N=11)	17 éves kontroll (N=194)	Felnőtt kontroll (N=44)
Pszichoticizmus	r= ,080	r= ,592	r= ,095	r= ,028
Kockázatvállalás	nem szig.	nem szig.	nem szig.	nem szig.
Pszichoticizmus	r= ,219	r= -,195	r= -,011	r= -,022
Empátia	nem szig.	nem szig.	nem szig.	nem szig.
Extroverzió	r= -,124	r= -,513	r= -,009	r= ,007
Neuroticizmus	nem szig.	nem szig.	nem szig.	nem szig.
Extroverzió	r= -,225	r= -,54	r= -,181	r= -,284
Hazugság	nem szig.	nem szig.	,01	nem szig.
Extroverzió	r= ,312	r= ,122	r= ,304	r= ,549
Impulzivitás	nem szig.	nem szig.	,01	,01
Extroverzió	r= ,561	r= ,227	r= ,497	r= ,425
Kockázatvállalás	,01	nem szig.	,01	,01
Extroverzió	r= -,220	r= -,305	r= ,003	r= -,022
Empátia	nem szig.	nem szig.	nem szig.	nem szig.

r= korrelációs együttható

3. táblázat

Eysenck-féle személyiség-kérdőívvel vizsgált személyiségjegyek értékei közötti korrelációs együtthatók és valószínűségi értékeik kajakosok, nem sportoló tanulók és felnőttek esetében

Eysenck skála	17 éves sportolók (N=34)	Felnőtt sportolók (N=11)	17 éves kontroll (N=194)	Felnőtt kontroll (N=44)
Neuroticizmus	r= -0,70	r= -0,23	r= -0,215	r= -0,41
Hazugság	nem szig.	nem szig.	,01	nem szig.
Neuroticizmus	r= ,370	r= -,208	r= ,404	r= ,12
Impulzivitás	,05	nem szig.	,01	nem szig.
Neuroticizmus	r= ,247	r= -,208	r= ,039	r= -,278
Kockázatvállalás	nem szig.	nem szig.	nem szig.	nem szig.
Neuroticizmus	r= ,409	r= ,458	r= ,178	r= ,071
Empátia	,05	nem szig.	,05	nem szig.
Hazugság	r= -,142	r= -,259	r= -,421	r= -,492
Impulzivitás	nem szig.	nem szig.	,01	,01
Hazugság	r= -,443	r= -,097	r= -,165	r= -,396
Kockázatvállalás	,01	nem szig.	,05	,01
Hazugság	r= ,308	r= ,270	r= ,068	r= ,052
Empátia	nem szig.	nem szig.	nem szig.	nem szig.
Impulzivitás	r= ,299	r= ,148	r= ,366	r= ,275
Kockázatvállalás	nem szig.	nem szig.	,01	nem szig.
Impulzivitás	r= -,101	r= ,173	r= -,037	r= -,005
Empátia	nem szig.	nem szig.	nem szig.	nem szig.
Kockázatvállalás	r= -,182	r= -,620	r= -,067	r= ,118
Empátia	nem szig.	,05	nem szig.	nem szig.

r= korrelációs együttható

4. táblázat

Statistikailag is bebizonyosodott, hogy a kajakosok introvertáltsága alacsonyabb.

A *pszichoticizmus* a nem sportoló tanulók esetében az *extraverzió* és a *neuroticizmus* skáláival szignifikáns korrelációt mutat ($p < 0,01$), ami jelzi, hogy az ellenségesebb, energikusabb ifjúsági korúak kifelé fordulóbbak és társaságkedvelőbbek, ugyanakkor érzelmileg labilisabbak. A sportolók esetében is szignifikáns az összefüggés ($p < 0,01$) a *pszichoticizmus* és a *neuroticizmus* skálák között. A felnőtt kajakosok *pszichoticizmus* skálája szignifikáns korrelációt ($p < 0,05$) jelez az *impulzivitással*, amiből arra lehet következtetni, hogy a pszichotikus magatartáshoz egy impulzívabb, meggondolatlanabb viselkedés is csatlakozik.

Az *extraverzió* skálája a 17 éves nem sportoló tanulók esetében a hazugság skálájával szignifikánsan negatív, az *impulzivitás* és a *kockázatvállalás* skáláival szignifikánsan pozitív korrelációt eredményezett ($p < 0,01$). Az *extraverzió*- és a hazugság skálák negatív korrelációja jelzi, hogy az öntörvényűbb, társadalmi elvárásokat elutasító tanulók általában extrovertáltabbak, kifelé fordulóbbak, ugyanakkor ezzel párhuzamosan impulzivitás és kockázatvállalás is társul az extrovertáltságukhoz.

A felnőtt nem sportolók esetében a mintához hasonlóan az *extraverzió* skálájának korrelációja az *impulzivitás* és a *kockázatvállalás* skáláival szintén szignifikáns ($p < 0,01$). Ha a teljes minta esetében elvégezzük az *extraverzió* skálájának összehasonlítását az *impulzivitás* ($r = ,386$, $p < 0,01$) és a *kockázatvállalás* ($r = ,559$ $p < 0,01$) skálájával, akkor mindkét esetben szignifikáns a korreláció. Tehát az extrovertált személyiségdimenzióhoz hozzárendelődik az impulzív és a kockázatvállaló személyiségjegye.

Az ifjúsági korú kajakosok esetében az *extraverzió* és a *kockázatvállalás* skálái szintén szignifikánsan korrelálnak ($p < 0,01$). Az átlagértékek mindkét esetben szignifikánsan alacsonyabbak voltak a kontrollcsoporthoz képest.

A *neuroticizmus* skálája a kajakosok esetében az *impulzivitással* és az *empátiával* mutat szignifikáns korrelációt ($p < 0,05$), ami jelzi, hogy az érzelmi labilitás impulzívabb viselkedéssel és nagyobb empátiakészséggel hozható összefüggésbe. A 17 éves kontrollcsoportnál a kajakosokhoz hasonlóan a *neuroticizmus* skálája pozitív korrelációs összefüggésben van az *impulzivitás* ($p < 0,01$) és az *empátia* ($p < 0,05$) skálájával, s ez megerősíti az előzőekben tett megállapításokat.

A hazugságskála az ifjúsági korú nem sportolók és a felnőttek esetében negatív korrelációban van az *impulzivitással* ($p < 0,01$) és a *kockázatvállalással* (ifjúsági korúak: $p < 0,05$, felnőttek: $p < 0,01$). Tehát az alacsonyabb szociális konformitáshoz impulzívabb és kockázatvállalóbb dimenziók társulnak. Az ifjúsági korú sportolók esetében a hazugság és a kockázatvállalás skálái között szintén negatív korreláció van ($p < 0,01$), ami megerősíti, hogy az öntörvényű ifjúságiak impulzívabbak is. Végül a 17 éves nem sportolók esetében az *impulzivitás* és a *kockázatvállalás* skálái között van pozitív korreláció, ami jelzi, hogy az impulzívabb személyiség-nél a kockázatvállalóbb személyiségdimenzió is megmutatkozik.

ÖSSZEGZÉS

Feltételezésünk, hogy a kajakosokra az introverzív beállítódás jellemző, beigazolódott, de csak a 17 éves korúak mintájában. Ez a különbség a felnőttek esetében már nem volt kimutatható. Eysenck elmélete szerint az agy arousal vagy éberségi szintje az introvertáltaknál magasabb, ezért keresik az ingerszegényebb közeget. Mozgásszegény életmódot folytatnak, kerülnek az izgalmakat.

Ebben a korosztályban ezzel párhuzamosan a kockázatvállalás is alacsonyabb. A korrelációs számítások is szignifikáns összefüggést mutattak a két dimenzió között.

A felnőtt sportolók esetében beigazolódott a feltevés, mely szerint az extrovertált személyiség barátkedvelő, kockázatvállaló, néha agresszív. Ennek oka lehet a felnőtté válás fo-

lyamata. A felnőtt versenyzők alacsonyabb értékei a neuroticizmusban tendenciaként értelmezhetők, s ez stabilabb személyiség körvonalait tükrözi, de az eredmények nem szignifikánsak.

Ezek az eredmények az edzők számára jelzik, hogy a 17 évesek éberségi szintje általában magasabb, tehát az edzéseken is az ingerszegényebb közeget keresik. Ez azt jelenti, hogy az edző részéről egy nyugodt, kiegyensúlyozott nevelői stílus, jól szervezett edzés, és nyugodt légkör megteremtése fokozhatja a versenyzők teljesítményét.

Konklúzióinkat általánosabb szintre emelve: egyetértünk Kulcsár Zsuzsannával abban, hogy szerepe van a mozgásfejlődésnek az énkép kialakításában. A gyermeki személyiség, s általában a személyiség spontán tevékenysége, motoros aktivitása nagymértékben megalapozza az okság képzetének, a kongnítív térképnek a kialakulását, módosulását.

E folyamat egyik részmozzanata a mozgás kezdeti fázisának az elővételezése (anticipálása), amely következő fázisokkal summázódva a vizuális poszturális testmodell kialakulását éppúgy garantálja, mint a környezetről kialakuló térkép konstituálódását.

A sikeres motoros tapasztalatok a motoros aktivitás centrumaként, mintegy referencia-központként test-tudatot eredményeznek. Ha korlátozott a motilitás-késztetés, az önállóság és önértékelés szintje visszaesik, hiszen egyfajta függőség érzése jelenik meg. Munroe-ra hivatkozva Kulcsár kiemeli: az ügyességi mozgások-képességek a meghatározó mozzanatok egyikeként egzisztálnak az énkép kialakulásának során. Sikeres mozgásakcióink énképünket természetesen pozitív, negatív mozgás-akcióink negatív irányba módosítják önértékelésünket, én-reprezentációinkat.

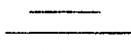
Szondázásunk alátámasztotta hipotézisünket, s véleményünk szerint elegendő argumentumot nyújtott következtetéseink megfogalmazásához.

IRODALOM

Eysenck, H.J.: „A személyiség és az Eysenck-démon” In: Típusok és személyiségvonások (Szerk.: Halász L. – Marton L. M.) Gondolat: Budapest, 1978.

Kulcsár Zs.: Személyiség-pszichológia Tankönyvkiadó: Budapest 1990.

Piaget, J.: Válogatott tanulmányok (Válogatta és bevezetéssel ellátta Kiss Á.) Gondolat Kiadó Budapest 1970.



HAJAS GABRIELLA és ADAMIK EDIT

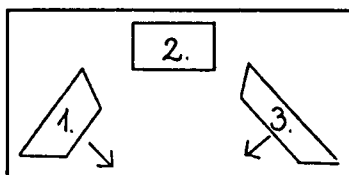
szaktanárok

Szlovák Általános Iskola, Óvoda és Diákotthon

Szarvas

Ünnepi műsor október 23 forradalmi eseményeinek emlékére

Színpadkép:



NÉZŐTÉR

1: Kórus, 2: Zenekar, 3: Versmondók

1. A Kórus: A színpad (rendezői) bal oldalán helyezkedett el. Ők a műsor elején heten vannak, de közülük öten majd egyenként átállnak a jobb oldalon elhelyezkedő versmondókhoz. A kórusban három lányt és négy fiút szerepeltettünk. Végül a hátsó sor közepén egy lány és egy fiú marad csak a helyén, a lány kezében egy sarló, a fiúéban egy kalapács van. (Ezek a kellékek a többi kórustag takarásában vannak, nem látszanak. Tanács: A sarlót több réteg alufóliával vontuk be, hogy ne okozhasson balesetet, s így a kellő időben a hátsó sorokból is jobban látszott.) Ügyeltünk arra, hogy a kórusból a jobb oldalra átálló gyerekek lépései mást és mást fejtszenek ki: lelkesedést, bizonytalanságot, elszántságot, szégyent, illetve félelmet. (Az átállásokat a forgatókönyvben *-gal jelöltük.)
2. Zenekar: Műsorunkban Dinnyés József dalai szóltak meg. Végző megoldásként ezek magnóról is felcsendülhetnek, de természetesen sokat emel a műsor színvonalán az élőzene. Szerencsénkre Szarvason a Somvirág együttes (melynek két tagja iskolánk tanára) szívesen vállalta a közreműködést, s ők szóltatták meg a közösen kiválasztott dalokat.
3. Versmondók: A műsor elején nyolcan vannak (négy lány, négy fiú), számuk a kórusból érkező öt fővel gyarapszik, akik szintén szerephez jutnak a továbbiakban (önálló szövegük előtt a sorszámukat + jel előzi meg). A sorszámok utáni F és L rövidítéssel a fiú, ill. a lány versmondókat jelöltük.

A műsor menete:

Himnusz

Ünnepi köszöntő

Zene: Beethoven: Egmont-nyitány (gépzene, kb. 30 másodperc után halkul majd elhallgat)

1. F.: Cipőmre nézek: fűző benne!
Nem lehet, hogy ez bőrtön lenne.
(Petri György. Mondogatnivaló)

Kórus: Az áruházak
megtelnek rogyásig.
az áruházak polca
roskadoz.
árak süllyednek, –
munkánk napról-napra
annyi új árut
forgalomba hoz!
(Tóth Gyula: Állami áruház)

2. L.: Becsület ideje.
Bűnbánat s pusztulásé.
Idő – a te időd. (...)

De ez nem ideje semminek.
Itt szemedbe süt a nap, de nem ébredsz,
Itt zümmöghet az éj, de te nem alszol,
Itt készülődsz, de nem mégy sehová,
Itt lépdelsz, de mint hengeren a mókus.
(Petri György: Zátony)

Dal: Dinnyés József: Lázár Mihály üzenete

1. F. – 3. L.: (A következő verset felelgetve mondja egy fiú és egy lány. A fiúé minden verssor első fele: „Ez az ország”, majd a lány válaszol rá a sor második felével.)

Ez az ország – rémálom ébren
Ez az ország – kísérleti nyúl
Ez az ország – gyöngy egy pohár vérben
Ez az ország – a szívem elszorul
Ez az ország – lenyilazott szarvas
Ez az ország – széttaposott kert
Ez az ország – a múltban sem olvas
Ez az ország – zöldre, vörösre vert
Ez az ország – hazugok temploma
Ez az ország – vasalt, véres csizmák
Ez az ország – tolvajok aranya
Ez az ország – temetők és kocsmák.
(Földes László: Hely a térképen)

Kórus: Szabad országot akarunk! –
zúgták, táncolták, énekelték
a dolgozó nép fiai,
kiket helytállni megtanított
a Párt és Rákosi.
(Benjámin László: Mindennapi győzelem)

4. F.: „Azt hittük, a szocializmust fogjuk építeni, s helyett vérből és hazugságból rakott börtönfalak közé zártak. (Déry Tibor)

5. F.: „Fasiszta felkelés” ... „Ellenforradalom” –
ezt dadogja az árnyékkormány s a megszálló hatalom.
De a mi fülünkbe ezt a szót dübögik a tankok:
Forradalom
(Képes Géza: Tank-parádé) (A „forradalom” szót a jobb oldalon állók együtt kiáltják, érzékeltetve a szó ritmusát: –UUU

*

Dal: Dinnyés József–Juhász Ferenc: Himnusz – töredék

Kórus: Iljics nagy útján boldog-vígan,
Bizakodva – előre hát!
Lenin nyomán a hajthatatlan
Nagy Sztálin visz minket tovább!
(Margarita Aliger: A mi Leninünk!

(A jobb oldalon állók együtt mondják: „FÜGGETLEN, SEMLEGES MAGYARORSZÁGOT”, majd egyesével lépnek a mikrofonhoz.)

1. F.: A szovjet csapatok haladéktalanul kezdjék meg az ország területéről a kivonulást, és azt legkésőbb 3 hónapon belül fejezzék be.
6. L.: A magyar kormány fordítson fokozott figyelmet a határainkon túl élő magyarság sorsára, helyzetére és a velük való kapcsolatra.
7. F.: Követeljük az általános, szabad, demokratikus választások azonnali kiírását.*

8. F.: Követeljük az általános emberi szabadságjogok legteljesebb biztosítását, az alkotmány betartását. Abszolút tájékoztatási és sajtószabadságot. Követeljük a bírói függetlenség intézményes biztosítását és politikai perekben a halálbüntetés eltörlését.
3. L.: Szabad érintkezést mind kelettel, mind nyugattal. Minden 18 éven felüli magyar állampolgár kapjon útlevelet bármely országba.
4. F.: A parasztpolitikát vizsgálják felül, szüntessék meg az erőszakosságokat, állítsák helyre a termelési biztonságot és sürgősen javítsák meg a parasztság helyzetét.*
2. L.: A gyárak, üzemek és vállalatok teljes gazdasági és politikai vezetését adják a munkástanácsok kezébe.
5. F.: Követeljük a katonai szolgálati idő 12 hónapra való leszállítását a sorköteleseknek. Magyar egyenruhát honvédeinknek.
9. L.: Kultúrpolitikánkban, oktatásunkban nemzeti hagyományaink teljes érvényesítését.
(A Veszprém Megyei Nemzeti Forradalmi Tanács követeléseiből)

+10. L.: Amiben hittem,
többé nem hiszek.
De hogy hittem volt,
Arra
Naponta emlékeztetem magam.
És nem bocsájtok meg senkinek.
(Petri György: Ismeretlen kelet-európai költő verse 1955-ből)

Dal: Dinnyés József–Radnóti Miklós: Majális (csak a 4. versszak)

*

6. L.: Nincs más teendő, ez maradt
csak ez maradt már menedékül,
valami szálló ragyogás kél,
Valami szent lobogás készül.

Zászlóink föl, ujjongva csapnak,
Kiborulnak a széles útra,
Selyem-színei kidagadnak:
Ismét mienk a pesti utca!
(Tamási Lajos: Piros a pesti vér a pesti utcán)

Kórus: Nem leszünk már kizsákmányoltak,
Csak munkás, boldog Emberek!...
Mert boldogságunkat kivívja
S védi – a Vörös Hadsereg.
(Farkas Béla: A Vörös Hadsereg)

Magnórol: „Itt Nagy Imre beszél, a Magyar Népköztársaság Minisztertanácsának az elnöke. Ma hajnalban a szovjet csapatok támadást indítottak fővárosunk ellen, azzal a nyilvánvaló szándékkal, hogy megdöntsék a törvényes, demokratikus magyar kormányt.* Csapataink harcban állnak, a kormány a helyén van. Ezt közlöm az ország népével és a világ közvéleményével.”
(Magyar Rádió, 1956. november 4.)

Kórus: Aki nincs velünk, az ellenünk van!
(Korabeli jelmondat)

8. F.: Az anyja, mint az én anyám
 azt mondta: jó légy kisfiam.
 Elkísérte az állomásra
 és siratja, hogy messze van,
 meg-megáll kezében a tű,
 míg a konyhában öltöget,
 morzsoló ujjai elejtik
 a kukoricacsövet,
 vagy elindul az udvaron
 s már nem tudja, mit keresett,
 csak fohászkodik: istenem,
 baj ne érje a gyereket.
 Az anyja messze valahol
 oroszul siratja fiát,
 s nem érti ő sem, mit keresnek
 idegenben a katonák.
 Az anyja, mint az én anyám,
 fohászkodik s nem tudja még,
 hogy a fia, itt Budapesten
 ma rám sütötte fegyverét.
 (Sipos Gyula: Egy orosz katonáról)

3. L.: Mennyből az angyal,
 menj sietve
 Az üszkös, fagyos Budapestre.
 Oda, ahol az orosz tankok
 Között hallgatnak a harangok.
 Ahol nem csillag a karácsony,
 Nincsen aranydió a fákon,
 Nincs más, csak fagy, didergés, éhség.
 Mondd el nekik, úgy, hogy megértsek.
 – Szólj hangosan az éjszakából:
 Angyal, vigyél hírt a csodáról.

5. F.: Mondd el, mert ez világ csodája:
 Egy szegény nép karácsonyfája
 A Csendes Éjben égni kezdett –

És sokan vetnek most keresztet.
 Földrészek népe nézi, nézi,
 Egyik érti, másik nem érti.
 Fejük csóválják, sok ez, soknak.
 Imádkoznak vagy iszonyodnak,
 Mert más lóg a fán, nem cukorkák:
 Népek Krisztusa, Magyarországa.

9. L.: Mert Ő sem szól már, nem is vádol,
 Néz, mint Krisztus a keresztfáról.
 Különös ez a karácsonyfa,
 Ördög hozta, vagy angyal hozta –

Kik köntésére kockát vetnek,
 Nem tudják, mit cselekszenek,
 Csak orrontják, nyíznak, gyanítják
 Ennek az éjszakának a tükát,
 Mert ez nagyon furcsa karácsony:
 A magyar nép lóg most a fákon.
 (Márai Sándor: Mennyből az angyal)

Dal: Dinnyés József–Füzesi Magda: Küzdelem

6. L: És a világ beszél a csodáról,
 Papok papolnak bátorságról.
 Az államférfi parentálja,
 Megáldja a szentséges pápa.
 És minden rendű népek, rendek
 Kérdik, hogy ez mivégre kellett.
 Mért nem pusztult ki, ahogy kérték?
 Mért nem várta csendben a végét?
 Miért, hogy meghasadt az égbolt,
 Mert egy nép azt mondta: „Elég volt.”

+ 11. L.: Nem érti ezt az a sok ember,
 Mi áradt itt meg, mint a tenger?
 Miért remegtek világrendek?
 Egy nép kiáltott. Aztán csend lett.
 De most sokan kérdik: mi történt?
 Ki tett itt csontból, húsból törvényt?
 És kérdik, egyre többen kérdik,
 Hebegrve, mert végképp nem értik –
 Ők, akik örökségbe kapták –:
 Ilyen nagy dolog a Szabadság?

3. L.: Angyal, vidd meg a hírt az égből,
 Mindig új élet lesz a vérből.
 Találkoztak ők már néhányszor
 – a gyermek, a számár, a pásztor –
 Az alomban, a jászol mellett,
 Ha az Élet elevent ellett,
 A Csodát most is ők vigyázzák,
 Leheletükkel állnak strázsát,
 Mert Csillag ég, hasad a hajnal,
 Mondd meg neki – mennyből az angyal.
 (Márai Sándor: Mennyből az angyal)

4. F.: A háromszín – lobogók mellé
 tegyetek három esküvést:
 sírásból, egynek, tiszta könnyet,
 s a zsarnokság gyűlöletét,

S fogadalmat: te kicsi ország,
 el ne felejtse, aki él,

* A bal oszloppal indul s a jobb oszloppal folytatódik
 a szöveg innen a végéig.

hogy úgy született a szabadság,
 hogy hullt a könny és hullt a vér.
 (Tamási Lajos: Piros a vér a pesti utcán)

Vérünkbe oltva ősök honszerelmét,
 Féltn borulni minden magyar rögre,
 S hozzá tapadni örökkön-örökre!...”
 (Sajó Sándor: Magyarnak lenni)

Dal: Dinnyés József–Tűz Tamás: Zsoltár
 (ének+vers)
 (A dal refrénjét elénekli az együttes, majd az
 1. versmondó fiú elmondja az 1. versszakot.
 A zenekar minden versszak után megismétli a
 refrént.)

9. L.: Énekem, sajnó ének,
 maradj meg töredéknek,
 ne a bosszút – elég volt! –
 ne költögesd a tébolyt:

2. L.: „De túl minden bűn, minden szenvedésen,
 Önézetünket nem feledve mégsem,
 Nagy szívvvel, melyben nem apad a hűség,
 Magyarnak lenni: büszke gyönyörűség!
 Magyarnak lenni: nagy s szent akarat,
 Mely itt reszket a Kárpátok alatt:
 Ha küszködön, ha szenvedőn, ha sírva:
 Viselni sorsunk, ahogy meg van írva:
 Lelkünkbe szíva magyar földünk lelkét,

idézz oldó jövőndőt,
 versbéli víg esztendőit,
 kikeletet: e kis nép
 ontson virágot ismét,

süppedező sírokra,
 ifjú menyasszonyokra –
 neve, a virtussal ékes
 felnőjön az Emberiséghez.

IRODALOM

1. Petri György: Mondogatnivaló. Petri György versei. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1991. – 161. old.
2. Tóth Gyula: Állami áruház. Csatazok verseimmel. Szavalókönyv. Összeállította Békés István. Könyvterjesztő N. V. Budapest, 1951. 206. old.
3. Petri György: Zátany. Petri György versei. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1991. 52. old.
4. Földes László: Hely a térképen. Méltó ünnepet! Vegyed-e? főtetej 4, Candy Kiadó, Veszprém, 1996. 15. old.
5. Benjámin László: Mindennapi győzelem. Csatazok verseimmel. (lásd: 2.) 289. old.
6. Erről a mondatról (sajnos) csak annyit tudunk, hogy Déry Tibortól származik.
7. Képes Géza: Tank-parádé. Ünnepeink. Hét Krajcár Kiadó, Budapest, 1997. 176. old.
8. Margarita Aliger: A mi Leninünk. Csatazok verseimmel. (lásd: 2.) 254. old.
9. A Veszprém Megyei Nemzeti Forradalmi Tanács követeléseiből. Méltó ünnepet! (lásd: 4.) 13. old.
10. Petri György: Ismeretlen kelet-európai költő verse 1955-ből. Petri György versei (lásd: 1.) 69. old.
11. Tamási Lajos: Piros a vér a pesti utcán. Piros és fekete. Válogatás a magyar költészetből. Hét Krajcár Kiadó, Budapest, 1988. 224. old.
12. Farkas Béla: A Vörös Hadsereg. Csatazok verseimmel (lásd: 2.) 386. old.
13. Nagy Imre rádióbeszède (archív felvétel, Magyar Rádió)
14. Sipos Gyula: Egy orosz katonáról. Piros és fekete (lásd: 11.) 223. old.
15. Márai Sándor: Mennyből az angyal (részletek). Piros és fekete (lásd: 11.) 229. old.
16. Tamási Lajos: Piros a vér a pesti utcán. Piros és fekete (lásd: 11.) 224. old.
17. Tűz Tamás: Zsoltár
18. Sajó Sándor: Magyarnak lenni ... hogy fényre derüljünk. Magyar Református Egyház, Mikes Kelemen Kör, Phoenix, 1997.
19. Az utolsó vers egy régebbi gyűjtögetés eredménye. Forrását, eredetét minden igyekezetünk ellenére sem találjuk – emiatt minden érintett elnézését kérjük.

Megjegyzés: A műsorban jelzett dalbetétek kottája és szövege szerkesztőségünkben megvan. Ha valamelyik iskola igényli, szívesen megküldjük. Cím szerint a következők: Füzesi Magdolna: Küzdelem; Tűz Tamás: Zsoltár; Juhász Ferenc: Himnusz-töredék; Magyar Lajos: Lázár Mihály üzenete; Radnóti Miklós: Majális.

DR. OLÁH JÁNOS

főiskolai tanár

SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Szeged

Schedius Lajos és tantervei

Schedius Lajos (1768–1847) életét több lexikon is feldolgozta.¹ Iskolai tanulmányait a göttingeni egyetemen végezte, ahol Christian Gottlob Heine egyik legjobb tanítványa volt. Kornis Gyula említi, hogy neves pályadíjat is nyert a német egyetemen.² Három évig tanult külföldön, 1791-ben tért vissza hazájába. 24 éves korában a pesti egyetem tanárává nevezték ki. 1792–1847 között nem volt hazánkban olyan közművelődési törekvés, melyet Schedius ne támogatott volna. A pesti evangélikus gyülekezet jegyzőjévé, majd iskolafelügyelőjévé választotta meg. Egy alkotása ma is él. Liedemann János Sámuellel (1756–1834) 1823-ban megalapították a pesti evangélikus középiskolát.³ Eleinte magyar nyelven frogatott Kármán Urániájába. Pedagógus, nyelvész, író és esztéta volt, az MTA tagja (t. 1831, ig. 1845). 1835-ben a pesti egyetem rektora. Az 1790-ben megalakult első pesti magyar színtársulat dramaturgia. Német folyóiratokat is szerkesztett. Szoros baráti kapcsolatban állt Kazinczy Ferencével és Kisfaludy Károllyal. Írt magyarul, németül és latinul verseket, bibliográfiát, filozófiai, esztétikai, történeti, társadalmi, földrajzi, gazdasági munkákat. Schedius támogatta a reformkori diáktársaságokat is (pl. a soproni diákokat). A diákok e társaságokban szakmájukra és a politikai életben való szereplésre készültek fel. Schedius körül nevelői kör is kialakult Pesten, a „társulat” pedagógiai, neveléspolitikai kérdéseket tárgyalta meg.⁴ Óriási tekintélyt bizonyítja, hogy miután a pesti egyetemen 50 évig tanította az esztétikát (1842-ig), nyugdíjba menetele után tanszékét évtizedekig nem töltötték be.

Schedius 1806-os Systemája, tantervi tervezete a protestáns individualizmus szellemében határozta meg az evangélikus közoktatás alapelveit. Mint Kornis Gyula írta, nem akarta aprólékos rendszabályokkal a tanító munkáját megkötni.⁵ A célba vett egységesítés elsősorban az iskolák egyforma szervezetére irányult: ugyanazok legyenek az iskolák típusai, tanfolyamaik száma s ezek egymással való kapcsolata, ami megkönnyíti majd a tanulóknak egyik iskolából a másikba való átlépését. Egyformaság szükséges a tanítási anyagban is, ez azonban nem jelenti azt, hogy nem lehet figyelembe venni az egyes iskolák hagyományait a tananyag megválasztása terén. Egységesnek kell lennie az evangélikus tanügyigazgatásnak is. Javaslatát Lovich Ádám besztercebányai lelkész és mások közreműködésével készítette el már az új Ratio ismeretében, annál azonban helyesebb arányt tudott kialakítani a klasszikus és reális tárgyak között. A Horváth Márton által szerkesztett neveléstörténet így méltatja a tervezetet: „Pozitív, új elképzelése volt, hogy a nagyobb városi alsó fokú iskolák 4. osztályából a latin hagyományokra nem készülők számára gyakorlati ismereteket nyújtó „polgári iskolát” (Bürgerschule) akart kifejleszteni összekapcsolva a tanítóképzéssel is, meg hogy a minden tárgyat tanító osztálytanárok helyett más szaktanárookra akarta bízni.”⁶ A Systema szerint (Szelényi alapján) a falusi iskolák célja: erős embereket, buzgó keresztényeket és ügyes földműveseket vagy falusi mesterembereket képezni. A tanítás módszerére Schedius megjegyezte, hogy jó volna, ha az oktatásban és a pedagógiai irodalomban jártas szakemberek iskolai módszertant készítenének (methodologia scholastica). Külön pont sorolja fel az iskolaszereket. A fejezet szerint a vasárnapi iskola feladata, hogy az érettebb ifjúság a tanító vagy a lelkész irányítása mellett az isko-

lában tanultakat átismételje, és az ismeretek felhasználását tudja alkalmazni a gyakorlati életben. Tantervének pozitívuma, hogy világosan látta a falusi iskola feladatait, ezért ott nem tartotta fontosnak a latin nyelv tanítását. A következő fejezet témája a polgári iskola, amely magasabb szintű népiskolát jelent a tervezetben.⁷ Schedius szerint a polgári iskola célja egészséges, értelmes, jó erkölcsű, szorgalmas és a polgári foglalkozások és hivatalok ismereteivel ellátott szakembereket képezni. Közülük azok, akik a városi hivatalos kötelességekre való alkalmatosságok mellett a pedagógia és a katechetika művészetével is megismerkedtek, az elemi iskolai tanító kötelességeire is oktathatók. Azokat, akik érdeklődést mutattak a különböző tudományok iránt, a latin iskolára készíttendőek elő. A polgári iskolákat csak olyan városokban kellene létesíteni, melyekben gimnázium vagy líceum van, ezért az I-III. polgári osztályt és aztán a líceum pedagógiai kurzusát, vagy az összes gimnaziális osztályok után a líceumok pedagógia tanfolyamait elvégezték. A tanítás nyelve magyar többségű helyeken magyar, ha németek is élnek ezeken a településeken, akkor a technikai és gazdasági elnevezésekben rájuk is tekintettel kell lenni. Az olyan helyeken, ahol előbbvaló a német nyelv, ott a tanítás nyelve a német, de a vallásban és a technikai nevekben a magyarokra és a szlovákokra is tekintettel kell lenni. Szlovák többségű városban, ahol azonban a művelt emberek többsége német, az elemi iskoláknak németnek kell lenniük, de a vallásban és a technikai szavakban a szlovák nyelv is alkalmazható. A leírtak bizonyítják, hogy Schedius tisztában volt az evangélikus egyház nemzetiségi viszonyaival is, de a Felvidék körülményeivel is. A latin iskolát a Systema öt osztályúra tervezte, tehát úgy, mint a régi Ratio. Tervezete a régi Ratio szerint meghagyta a népiskola III: osztályát a latinnal, sőt a városokban ehhez még egy osztályt csatolt, az utóbbi két osztályt nevezte polgári iskolának. A tervezetben nehéz választalat vonni a gimnázium és a főiskola (líceum) között, mert az utóbbinak két évfolyama a mai középiskola III. és IV. osztályának felel meg. A líceum előkészít a teológiai, jogi és orvostudományi karokra. Kornis Gyula szerint a Schedius-féle tanterv az igazi humanisztikus gimnáziummal az első, komolyan átgondolt tervezet közoktatásunk történetében. Schedius szeme előtt a német klasszikus gimnázium típusa lebegett. A klasszikusokat örökbecsű tartalmukért kívánta tanítani, s nem a latinnak a magyar közéletben játszott szerepe miatt, mint a Ratio. Hiába fogadta el az új Systema-t az 1809-es evangélikus egyetemes gyűlés általánosan kötelező normául, melyet egy esztendő alatt meg kell valósítani, majd az 1811-es gyűlés hiába követelte bevezetését újból, súlyos büntető szankciókat kilátásba helyezve a bevezetés elmulasztása esetén, mégsem vették be. Okai: a protestáns szellem individualizmusa és az 1811-es pénzügyi devalváció.⁸

A Systema-t Schedius 1837-ben átdolgozta. Kornis Gyula szerint ebben már nagyobb engedményeket tett a magyar nyelvnek, azonban ez a Systema Studiorum sem nyerte el az evangélikus tanügyi világ tetszését, bár 1840-ben az egyetemes gyűlés jóváhagyta.⁹ Szelényi Ödön ismerteti részletesen ezt a tervezetet, mely szerint az evangélikusok iskolái Magyarországon részint alsóbbak, részint felsőbbek.¹⁰ Az alsóbb iskolák elemi iskolák vagy latin iskolák. A népiskolák az egész nép számára valók. A tananyag elvégzéséhez két osztályt kívánnak. A latin iskolák pedig, melyek a gimnáziumot alkotják, négy grammatikai osztályból állnak és két humaniorából. A grammatikai iskolák két kétéves osztályból állnak. A humaniorák 2 osztálya poétika és retorika, a régi tantervben ez fordítva van. A poétikai és retorikai tanfolyam elvégzésével az ifjak alacsonyabb polgári hivatalokat foglalhattak el, akik pedig tovább akartak tanulni, megkaphatták a szükséges alapokat. A felsőbb iskola első ága a kétéves bölcséleti tanfolyam, melyet mindenkinek el kellett végeznie, függetlenül attól, hogy a kétéves jogi tanfolyamra vagy a kétéves teológiai tanfolyamra kívánt beiratkozni.

1840-ben az evangélikus egyház főfelügyelőjévé gróf Zay Károlyt választották, akit Kornis tüzes magyarként jellemezett, de egyben liberális szellemű, nagy műveltségű és energiájú embernek ír le. Zay kezébe vette az evangélikus oktatásügy rendezését. 1841 júliusában az

ev. tanügy tekintélyesebb képviselőit meghívta a Trencsén megyei zayugróci kastélyába, hogy az iskolaszervezet kérdéseit megvitassák.¹¹ Ott volt többek között Boleman, Vandrák, Lichard, Michnay, sőt Stúr is (akinek ma Párkány viseli a nevét, Stúrovo). Az értekezlet célul tűzte ki a gimnázium klasszikus irányának erősítését, másrészt a magyar nyelv szerepének kitágítását. Az értekezlet javasolta, hogy a gimnáziumok tanítási nyelve a magyar legyen. Ezzel három évvel megelőzte az 1844: II. tc.-t, mely a királyi (kat.) középiskolák oktatási nyelvénél a magyart tette meg. Gróf Zay az 1841 szeptemberében tartott egyetemes ülés elé terjesztette az ún. zayugróci tantervet, melyre hatott Schedius két tervezete is.

Schedius 1842-ben megjelent iskolai tervéről Szelényi és Kornis szinte semmit sem ír, így ezt kicsit bővebben fogjuk ismertetni.¹² Az evangélikus iskolákat a tervezet bevezetőjében alsóbbaknak és felsőbbeknek nevezi. A népiskolák és a latin iskolák alkotják az alsóbb iskolákat. A népiskolák „az egész népség számára” valók. Az első elemi iskola I. esztendéjében a gyerekek megtanulnak írni, olvasni, számolni 10-ig vagy 20-ig, megismerik a legfontosabb vallási alapismereteket, egy-két imát s a mértékeket. A II. tanévben gyakorolják az írást, az olvasást, a számtani alapszabványokat, megismerkednek az ótestamentummal, a tíz parancsolattal, néhány könnyebb egyházi énekkel, elkezdik a földismeretet stb. A második elemi iskolában, a harmadik tanévben megkezdik a latin tanulmányaikat a tanulók; nagy gondot fordítva a szép magyar írásra, a magyar grammatikára, az elbeszélések, leírások megfogalmazására; megismerkednek Krisztus életével, Luther munkásságával, a haza földrajzával, a síkméret elemeivel stb. A negyedik esztendőben gyakorolják a magyar és latin nyelvtant, megtanulják a hivatalos iratok elkészítését (számadások, szerződések, végrendeletek stb.); folytatják a lutheri tanok tanulmányozását; megismerkednek Magyarország szomszédságával stb. A grammatikai iskolák 2x2 évből állnak, azután a kétéves humaniorák következnek, ezek után jöhetnek a felsőbb iskolák. Az első esztendőben Luther katekizmusát tanulmányozzák Herder kiadásában; Döring útmutatása alapján szövegeket fordítanak magyarrá, németre és latinra; számtanból gyakorolják a négy alapszabványt törtekkel; földrajzból megismerkednek a többi európai országgal, történelemből az ókor és a középkor jelesebb eseményeivel; gyakorolják a helyes- és a szépírást. A második tanévben folytatják a keresztény hittudományt, megismerkednek az összetett mondatokkal, az arányokkal, a többi földrésszel, az állatismerettel; gyakorolják a helyes- és szépírást. A harmadik osztályban gyakorolják a magyar, a német és a latin nyelvet, a körmondatok fordítását, levelek készítését; a Magyarhonnal bővebben ismerkednek; ásványismeretet is tanulnak stb. A negyedik esztendőben megismerkednek az evangélikus egyház küzdelmeivel hazánkban; elvárják, hogy az úrvacsorát vett tanítványok rendszeresen járjanak templomba; a tanulók gyakorolják a helyes felolvasást, a szép szavazást; megismerkednek a csillagászattal, a kronológia alapjaival, az osztrák birodalommal, a növényismerettel stb. A humaniorák első tanévében a diákok tanulmányozzák a klasszikus görög és római szerzők alkotásait, gyakorolják fordítását is; a görög grammatikával latinul ismerkednek meg; Ázsia és Afrika története is előtérbe kerül; a magyar történelem jelesebb eseményeit 1525-ig tanulják. A második esztendőben szónoklattani gyakorlatok következnek, folytatódnak a klasszikus stúdiumok; köb- és zömökségmértéssel latinul foglalkoznak; a római történethez időlapokat készítenek a diákok; a haza történetét 1526-tól veszik. A felsőbb iskolák a kétéves bölcsellettől kezdődnek, melyet minden tudományos pályára készülőknek el kell végeznie. Az első évben lélektudomány, mathesis, hittudomány tantárgyakat tanulnak a diákok, a görög és a római szerzők műveit is tanulmányozzák. A hittudományi tanulók zsidó és görög stúdiumokat hallgatnak; a politikusok az evangélikát tanulmányozzák. A második tanév tárgyai: etika, természetjog, klasszikus irodalom és folytatódik a görög és a zsidó nyelv tanulása. A jogtudományi kar első évének tárgyai: természetjog, bányajog, római polgári jog és az evangélikus egyházjog. A második

tanév stúdiukai: magyar polgári jog, bűnjog és váltójog, európai országok jogrendszerei, a tiszti írásmód. A hittudományi kar első évének tantárgyai: hittudomány, az ótestamentum és az újszövetség magyarázata, evangélikus egyháztörténet, különös tekintettel a magyarországi, pedagógia. A második év stúdiukai: etika, a biblia magyarázata, a protestáns egyház-jog pastoralis és homiletika népoktatási gyakorlatokkal; tehát a jövőd papok oktathatnak is. Schedius a „toldalék” részben fontosabbnak tartotta megjegyezni, hogy szükséges meghatározni az egyes iskolák céljait, feladatait, hogy a fiatalok az őket érdeklő típust válasszák. Elengedhetetlen, hogy az iskolai bizonyítványok mindehol egységes formátumúak legyenek, s biztosítva legyen a tanulók számára az átjárhatóság. Schedius kijelenti, hogy tervezete: „... korántsem kíván arról rendelkezni, hogy mi módon, mely előadással és mely kiterjedésben legyenek azok mindenütt tanítandók. Most semmiben sem tartván az evangélikus szellembe oly annyira megütközönek, mint az oktató vagy tanító elméleti tehetségeinek és igyekezetének bizonyos minta követésére való szoríttatását... a gyűlés távolról sem kívánja az egyes eklézsiák jogait, melyeknél fogva magok körében iskoláik oktatásában és elrendelésében tökéletes szabadsággal bírnak, csonkítani...”

A Protestáns Egyházi és Iskolai Lap 1843. Április 29-i száma beszámolt Schedius Lajos kir. Tanácsos félszázados evangélikus hivatalnoki jubileumáról. Kollár János esperes, dr. Taubner (az ev. iskola nevében) és báró Podmaniczky László köszöntötte rövid beszéddel, egy szép emlékkönyvet kapott ajándékba, melynek első lapjait a pesti gyülekezet tagjai írták alá, egyben bejelentették a Schedius-alapítvány megalakítását, mely a pesti lelkészek özvegyeit és árváit támogatja. A rövid cikk ezekkel a sorokkal fejeződött be: „... áldja meg Isten a ritka érdemekkel díszlő ősz élte alkonyát, hogy erényei gyümölcseit boldogul és sokáig éldelhesse; a gyülekezet és protestantizmus körében támasszon hozzá hasonló, vagy öt törhetetlen munkásságában megközelítő férfiakat.”¹³

Schedius Lajos a magyar művelődéstörténet jeles személyisége volt. Megválasztották az MTA igazgatójának, a pesti egyetem rektorának. Pedagógiai, esztétikai, történeti, társadalmi, földrajzi munkáit ma is érdemes tanulmányozni. A nagy evangélikus pedagógusok egyike volt, akik elhozták hazai földre a legmodernebb európai gondolatokat: a filantrópizmust, a neo-humanizmust, s munkásságukkal hozzájárultak a korszerű magyar oktatásügy megeremtéséhez.¹⁴

JEGYZETEK, IRODALOM

1. Magyar Pedagógiai Lexikon. Szerk. Finácz E. és Kornis Gy. II. Révai Irod. Int. Bp., 1934. 626-627. p.; Ped. Lexikon IV. köt. Kiadó, Bp., 1979. 76. P.; Ped. Lexikon III: Keraban Könyvkiadó, Bp., 1997. 289. p. (Fehér Katalin szócikke); Magyar Életrajzi Lexikon II. Főszerk.: Kenyeres A., Bp. 1967. 583. p.
2. Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei 1777–1848. II. Kir. M. Egyet. Nyomda, Bp., 1927. 245. és 301. p.
3. Evangélikus iskolaügy Magyarországon – Fabiny Tibor szócikké. Ped. L.I. Keraban Könyvkiadó, Bp., 1997. 437. p. és Dobos Krisztina, Gazda István, Kovács László: A fásori csoda. (Mesterek és tanítványok sorozat. Sorozatszerk.: Jáki László. OPKM, Bp., 2002. 7-26. p.
4. A magyar nevelés története I. Tankönyvkiadó, Bp., 1988. Főszerk.: Horváth Márton. 310. és 325. p.
5. Kornis Gy.: A magyar művelődés eszményei II. I. m. 354. p.
6. A magyar nevelés története I. I. m. 224. p.
7. Szelényi Ödön: A magyar ev. iskolák története. Grafikai Müintézet Wigand K. F., Pozsony, 1917. 91. és 92. p.
8. Kornis Gy.: A magyar művelődés eszményei II. I. m. 357. p.
9. Kornis Gy.: A magyar művelődés eszményei II. I. m. 71. p.

10. Szelényi Ödön. A magyar ev. iskolák... I. m. 126-127. p.
11. Kornis Gy.: A magyar művelődés eszményei I. m. 71. p.
12. Schedius Lajos kir. Tanácsos iskolai terve. Protestáns Egyházi és Iskolai Lap, 1842. máj. 12. 67-71. p.
13. Székács. Jubileum. (Vegyes közlemények rovat) Protestáns Egyházi és Iskolai Lap, 1843. ápr. 29.
14. A korábban említett pedagógiai és életrajzi lexikonok alapján. Az olvasó figyelmébe ajánljuk még: Bajkó Mátyás: A zayugróci reformterv pozsonyi előzményei. Pedagógiai Szemle, 1966/7-8. 673-680. p. cikket is.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépel”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőzéséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Nagyon fontos, hogy külön lapra fölírják *beosztásukat, munkahelyiük, iskolájuk pontos nevét, helyét*, valamint *írányítószámot* lakcímküket.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.

A SZERKESZTŐSÉG

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2004. évi előfizetési díjat, amely 1100 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

V. RAISZ RÓZSA

főiskolai tanár

Eszterházy Károly Főiskola

Eger

Szathmári István: Stilisztikai lexikon

STILISZTIKAI FOGALMAK MAGYARÁZATA
SZÉPIRODALMI PÉLDÁKKAL SZEMLÉLTETVE

Ismeretes, hogy az 1945-öt követő években a tudományban és az oktatásban egyaránt teljesen visszaszorult a szépirodalmi művek formai, poétikai, nyelvi-stilisztikai vizsgálata, s nem kerülhettek be a magyar szakmai köztudatba a stilisztikai kutatások korszerű eredményei, részben a nyugati kutatási tendenciáktól való csaknem teljes elzártságunk következtében. Csak 1954-ben vált lehetővé a stílus kérdéseivel való foglalkozás, olyan klasszikus műveltségű, széles tájékozottságú tudósok tartottak a nyelvi-stiláris kérdések vizsgálatáról előadást a III. országos nyelvészkongresszuson, mint Balázs János, Martinkó András, hangsúlyozva e diszciplína, illetőleg vizsgálati szempont elméleti és gyakorlati jelentőségét.

A stilisztika fokozatos térnyerésének eredményeként 1958-ban megjelent a kiváló egyetemi tankönyv, A magyar stilisztika vázlata, Fábíán Pál, Szathmári István és Terestyéni Ferenc műve. Ez a rendszeres leíró stilisztika funkcionális alapon, a magyar hagyományokon kívül főként a francia Bally és Marouzeau elméletéből kiindulva, a leíró nyelvtan hagyományos rendszerét követő szerkezetben tárgyalta a stilisztikai jelenségeket, olyan színvonalon, hogy a könyv évtizedeken át – egészen a legutolsó évekig – az egyetemi-főiskolai stilisztikaoktatás alapjául szolgált.

Szathmári István – tovább folytatva a megkezdett munkát – 1961-ben megjelentette A magyar stilisztika útja című kötetét, ebben alapos tudománytörténeti bevezető után szemelvényeket közölt (jegyzetekkel ellátva) a magyar múlt kiemelkedő stilisztikai alkotóitól, Sylvester Jánostól (1541) a 20. század első felének stilisztikusaiig, utolsóként Zlinszky Aladár stilisztikáját elevenítve fel. Ezt követte a kötet legtöbbször és legtöbbször által forgatott része: A stilisztikai fogalmak lexikona. Végül a stilisztikai fogalmakat tárgyaló magyar nyelvű munkák bibliográfiája következett, az 1960-as évvel lezárva az anyagot.

A kötet ma már természetesen csak könyvtárakban férhető hozzá az érdeklődő fiatal(abb) generáció számára. Lexikoni részét szerényen függeléknek minősítette szerzője, valójában azonban ez bizonyult a kiadvány legfontosabb, legnélkülözhetetlenebb részének. Ezért köszönet illeti Szathmári Istvánt, amiért vállalkozott az anyag átfésülésére és a Tinta Könyvkiadót ennek önálló stilisztikai lexikonnként való megjelentetésére, ezzel növelve a nyelvészeti oktatást segítő kiadványok piacra adásával szerzett érdemeit.

Mivel Szathmári István már az 1960 körüli években is a funkcionális stilisztika alapján állt (s azóta sem lényegében változott józan szemlélete, csak gazdagodott, árnyaltabbá vált, és magáévá tette a korszerű eredményeket), a lexikon nem szorult számottevő átdolgozásra, csak helyenként kiegészítésre, bővítésre, illetve egy-egy aktualitását veszített szócikk elhagyására.

A szócikkeket sokoldalúan, példaértékű alaposítással dolgozta ki a szerző, támadhatatlan szakszerűségük mellett is közérthető megfogalmazásban. A terjedelmük változatos, a tárgyalt jelenség fontosságának, gyakoriságának megfelelően arányos. Részletesen kidolgozott, nagyobb terjedelmű szócikkek szólnak például az ígéről (74–81. l.), a látható nyelvről (122–136. l.), a

szóhangulatról (212–218. l.), a metaforáról (143–146. l.) stb., rövidebb tárgyalást kap a meg-
szólítás (141. l.), a refrén (180–181. l.), a szókihagyás (226–227. l.) stb. A stilisztikai alapfo-
galmakat: **stilisztika** (193. l.), a **stílus** (193–195. l.), **stílusárnyalat** (195–197. l.), **stíluselemzés**
(197–198. l.), **stílusréteg** (198–199. l.) szintén részletesen, definíció értékűen fejti ki.

Új címszóként bekerült a lexikonba a **szöveg** (234–239); hiszen maga Szathmári István
volt egyike azoknak, akik a szövegtan megjelenésével a szövegelvű stílusvizsgálatot szorgal-
mazták, s több tanulmányában értekezett a szövegstilisztikáról. A jelen lexikonban kibővíti az
elméleti szócikkeket a szövegtanon kívül a pragmatika, a beszédett-elmélet, a szemiotika, a
kognitív szemléletmód és eljárás beépítésével.

Változás az 1961-es lexikonhoz képest, hogy elhatárolja egymástól a korstílust és a stí-
lusirányzatot (korábban a két szakszó szinonimaként volt használatos); fogalmilag meghatá-
rozza őket, és bővíti a róluk szóló szócikket.

Csak helyeselhető, hogy megmaradt a lexikonban a **mozgalmi nyelv** szócikke, az 50-es
évek e jellegzetes zsargonja nem tűnt el teljesen: nem emlegetjük ugyan mostanában régi ne-
vén, jelenségei azonban – amint a szócikkben olvashatjuk – tovább élnek a médianyelvben.

A **szépirodalmi stílus** szócikkét kiegészíti Szathmári István korszerű irodalom- és stílus-
szemléletet tükröző elemekkel: a poétikai szabályok érvényesülése, a mű önelvűsége, saját
világa, a jelentés és a jelentett kölcsönös strukturáltsága (201–202. l.).

A feldolgozott anyag gazdagságát mutatja, hogy – eltérve A magyar stilisztika vázlata
megoldásától – a lexikonba beépülnek a stilisztika és a retorika egymást átfedő elemei: az
alakzatok is; fogalmukat és hatásukat a szokásos nyelvi formától való eltéréssel indokolja a
szerző (7. l.), majd az egyes alakzatokat betűrend szerint helyezi el a lexikon anyagában.

A szépirodalmi példák a lexikon eredeti változatában is a klasszikus magyar irodalomból
vett idézetek, helyenként teljes művek voltak. A tárgyalt jelenségeket szemléletesen illusztráló
nyelvi anyag a jelen kötetben tovább gazdagodott; egyrészt azzal, hogy hosszabb szövegrésze-
ket is beiktatott némely szócikkbe (**diáknyelv** 26. l.), **expresszionizmus** (46–47. l.) stb., más-
részt olyan szerzők művei, illetőleg műrészei is szerepelnek, akik az 50-es, 60-as években
nem voltak kedveltek a hivatalos irodalompolitika szemében (Weöres Sándor, Pilinszky János,
Márai Sándor), illetve napjaink irodalmának legjelesebbjei (Esterházy Péter). Ezzel természe-
tesen együtt jár, hogy idejétmúlt példák kimaradnak (Illés Béla-szöveg). Az idézetek nagyobb
része költői, lírai versből való – talán Arany János, Ady Endre és József Attila a leggyakoribb
forrás –, azonban az elbeszélő irodalmunk legkiválóbbjainak műveiből vett részletek is illusztrá-
lálják a tárgyalt jelenségeket (Jókai, Mikszáth, Móricz, Móra, Veres Péter, Szabó Pál, Sinka
István szövegei).

A kötet igen jól áttekinthető, ezt elősegítik a nagyobb sorközök és a betűméret, a kont-
rasztos nyomtatás, a versidézetek tördelése az eredeti verssor- és versszaktagolást követi, így
kiemelkedik a fejtegető szövegrészből. A lexikon didaktikusságához azzal is hozzájárul a
szerző, hogy igen gazdag utalásrendszert alkalmaz; ahol lehetséges, magyar nyelvű címszót
választ, hozzátéve a görög vagy latin megfelelőjét; azt értelmezi és megadja etimológiáját:
Azonos alakú szavak vagy homonímák (gör. homonímia 'azonos alakúság' – **Dagály** vagy
szóvirág (lat. magniloquentia 'nagyhangú, pompázó beszéd, előadásmód') stb.

Ezek után nem kell tovább bizonyítanunk, hogy Szathmári István stilisztikai lexikona ki-
váló lehetőséget nyújt a stilisztikai-retorikai fogalmakban és a stilisztika rendszerében való
elmélyülésre tanárok és diákok számára egyaránt.

Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2004, 250 p.

Laczik Mária: Trilingvális vizsgálatok a viszonyt kifejező melléknevek körében

Laczik Mária megjelent könyve az idegennyelv-tanítás szempontjából fontos témával foglalkozik: a viszonyt kifejező melléknevek egy csoportját vizsgálja három nyelv, az olasz, az orosz és a magyar viszonylatában. A három nyelv között végzett kontrasztív vizsgálat keretében alapvetően az olaszt választja mint kiinduló nyelvet. A vizsgálati korpusz anyagát Ratti et al *Flessioni, Rime, Anagrammi: l'italiano in scatola di montaggio* (Zanichelli, Bologna, 1992) címmel megjelent olasz szóvégmutterató szótárából válogatta, igénybe véve azonban más szóvégmutterató, illetve értelmező szótárak segítségét is. A vizsgálat alapvetően szintagmákat vesz alapul, összesen 533 olasz szintagmát elemezve, amelyek közül 127 *-ese*, *-ense* végződésű melléknévvvel, 406 pedig *-ano*, *-iano*, *-igiano* végződésű melléknévvvel kapcsolódik össze. Mint Laczik írja művében, „szemantikai jegyek alapján folytak már vizsgálatok, arról azonban nincs tudomásunk, hogy konkrét, zárt korpusz minden egyes tagjának a besorolását felvállalta volna valaki”.

A kontrasztív/összehasonlító kutatások az idegennyelv-oktatásban fontos szerepet játszanak. A nyelvpedagógiai szempontok figyelembe vétele elengedhetetlen a kontrasztív nyelvészeti kutatásoknál, különösen az alapfokú és a középfokú nyelvvoktatás épít a tanulók anyanyelvi ismereteire. Emiatt különösen fontos, hogy az összehasonlító nyelvi vizsgálatok eredményei eljussanak a közoktatásban dolgozó pedagógusokhoz is.

A Laczik-féle trilingvális vizsgálat, amelyben az olasz és a magyar mellett az orosz is szerepel harmadik nyelvként, az észak-keleti országgrészben, ahol még ma is magasabb az oroszul tanulók száma, mint az ország többi részén, különösen hasznosnak bizonyulhat. Nem véletlen, hogy éppen Nyíregyháza ad helyet egy ilyen típusú tudományos vizsgálat elvégzésére, és az ebből frott könyv megjelentetésére.

A kötet öt nagy fejezetre tagolódik: A bevezetés után az 1. fejezet „A nyelvek összevethetősége, a korpusz elemzése szemantikai jegyek alapján” című rész fő mondanivalója a vizsgálati korpusz kiválasztása, a vizsgálat módszerének és a vizsgálat menetének a bemutatása. A szerző a Ratti et al (lásd fent) gondozásában megjelent szóvégmutterató szótár anyagát tekinti kiindulási pontnak, de az Alinei-féle szótárt (*Dizionario inverso italiano*. The Hague, Mouton & Co., 1962) is felhasználta konzultációs céllal.

Munkamódszere, hogy kigyűjtötte a szóvégmutterató szótárból azokat az *-ese*, *-ense*, és *-ano*, *-iano*, *-igiano* képzős melléknéveket, amelyek viszony kifejezésére alkalmasak lehetnek, ezek közül is a leggyakoribbakat. Második lépésként viszony jelölésére alkalmas szó szerkezeteket (szintagmákat) hozott létre egynyelvű szótárak segítségével. Utolsó lépésként az olasz nyelvű szintagmákat magyar és orosz nyelvre fordította le. Ezzel kialakította a teljes vizsgálati korpuszt, amelyet a három nyelven kontrasztív módszerekkel, szinkrón vizsgálattal vetett egybe a szemantikai jegyek alapján.

A 2. fejezetben „A melléknévv mint önálló lexikai kategória fogalmáról, felosztásáról, tipológiai vonásairól” címmel hasznos szakirodalmi analízist olvashatunk, többek között a melléknévek szemantikai, morfológiai, szintaktikai jellemzői alapján történő felosztásáról.

A 3. fejezet „A relacionális/viszonyító melléknévek fogalma és tulajdonságai” című rész már a vizsgálat konkrét korpuszát alkotó viszonyító melléknévek elemzését adja a három vizsgált nyelv esetében.

A 4. fejezet „A szóképzés és szerepe a viszonyító melléknévek deriválásában” a szóképzési motivációval, a szóképzési 'jelentés'-sel, a képzőkkel, és a viszonyító melléknévek kép-

zöivel foglalkozik. Megállapítja többek között, hogy „mindhárom vizsgált nyelvben fejlett a szóképzés jelensége, s mindhárom nyelv rendelkezik a képzők gazdag rendszerével”. A szóképzésről vallott felfogások az egyes nyelv szakirodalmában eltérőek, ezekről is számos információt kapunk e fejezetből. Szó esik a poliszemiáról, a szinonímiáról, a képzők szerepéről, a szóképzési alapfogalmakról (termékenység, gyakoriság, szabályszerűség), az olasz, az orosz és a magyar képzők jellegzetességeiről és a leggyakoribb képzőkről.

A 5. fejezet „Az -ESE/-ENSE, az -ANO/-IANO/-IGIANO képzős mellékevek alapszavak szerinti felosztása és szemantikai jegyek szerinti besorolása” címmel a konkrét vizsgálati anyagot tartalmazza, a vizsgálati eredmények tükrében, 13 alfejezetben. Laczik alapszavakra osztotta a vizsgálati anyagot, és e szerint 11 kategóriában elemzi a szintaktikai viszonyaik szerint az olasz szintagmákat, megadja az orosz és magyar megfelelőiket, majd ezek alapján következtetéseket von le az -ese, -ense, és az -ano, -iano, -igiano képzős származékszavak mint népevekről, ezek és célnyelvi megfelelőiről.

Végkövetkeztetésként igazolta, hogy „mindhárom vizsgált nyelvben vannak különböző viszonyt kifejező mellékevek”, amelyek több szempontból is összevethetők: jelentéstartalmukat, szintaktikai funkciójukat tekintve, és sok azonos vonást mutatnak a morfológiai kategóriák érvényesítésében. A célnyelvi megfeleltetésekről számtalan megállapítást tesz, és a további kutatás irányát is megszabja.

A kötet végén, a függelékben, a teljes vizsgálati korpusz megtalálható három nyelven, majd pedig részletes bibliográfiát találunk a témáról.

E kötet az olasz nyelv tanítása során nagy segítséget jelenthet az idegennyelv szakos tanároknak. Az olasz leíró nyelvtanok, amelyeket ma használunk, foglalkoznak ugyan a mellékevekkel és a főnevesülés problémájával, de közel sem ilyen részletességgel, így az e könyvben leírt pontos vizsgálat nagy segítséget jelenthet az olasz mint idegen nyelv tanítása során. Reméljük, hogy ez az értékes anyag minél szélesebb körben kerül felhasználásra, és a szerző folytatja a kutatómunkát, hogy további hasznos következtetések válhassanak közkinccsé.

Bessenyei György Könyvkiadó, Nyíregyháza, 2002. 183. p.

DR. FARKASNÉ JUHÁSZ KRISZTINA

igazgató

Komárom-Esztergom Megyei Önkormányzat

Pedagógiai Intézete

Tatabánya

Kézikönyvek, feladatgyűjtemények

Kerékgyártó Éva–Kórosi Kálmánné:

A tanulás tanítása, tanulása 1–4. osztályban

**TANULÁSMÓDSZERTANI KÉZIKÖNYV ÉS FELADATGYŰJTEMÉNY
SZOKÁSRENDSZEREK ÉS TANULÁSI TECHNIKÁK KIALAKÍTÁSÁRA,
FEJLESZTÉSÉRE AZ 1–4. OSZTÁLYBAN**

A tanulás tanítása program, a „Tanítsuk meg tanulni a gyereket!” célkitűzés középpontjában az áll, hogy a gyerekek meg tudjanak felelni a tantervi követelményeknek, képesek legyenek önálló ismeretszerzésre, szeressenek, akarjanak, tudjanak jókedvűen tanulni.

Oroszlány Péter és kollégái a középiskolás korosztályra figyelve dolgozták ki módszerüket és az ehhez kapcsolódó segédanyagokat. A kocsai Vincze Imre Általános Iskola igazgató-nője, Kerékgyártó Éva és tanára, Kórosi Kálmánné – többéves gyakorlati tapasztalatra építve – az általános iskolás korosztály 1–4. évfolyamára készítették el ugyanezeket az anyagokat, hiszen a tanulási képességek kialakítása és fejlesztése az alsó tagozaton alapvető feladat.

A kézikönyv és a feladatgyűjtemény a félévente 2x1 hetes (napi 60 perces), évente évfolyamonként összesen 20 órás tanulásmódszertani kurzus anyagát tartalmazza. Elsősorban hátránykompenzáló, felzárkóztató, differenciáltan oktató-nevelő és fejlesztő munkát tesz lehetővé, különös tekintettel a hátrányos helyzetű vagy tanulási problémákkal küszködő tanulóakra.

A kézikönyvben a szerzők mintát, óravázlatot adnak a szokásrendek kialakításához, átalakításához. Az első osztályban az alapvető szokásrendek (rend, testtartás, csend, sorrendiség, pihenők beiktatása, képességek, motiváció, kíváncsiság, érdeklődés, tudásvágy, akarat erő, elhatározás, verstanulás) kialakítása a cél; a másik három évfolyamon pedig az egyéni időterv, a rövid és hosszú távú célok, a tanulási technikák bővítése, a tanulási típusok megállapítása és a tanácsadás.

Az elsajátított technikák alkalmazásához, megerősítéséhez nyújt segítséget a **feladatgyűjtemény**, mely a tanulási képességek fejlesztését szolgáló foglalkozások leírását tartalmazza. Az évfolyamonként és részképességként csoportosított feladatokból (bemelegítő, ráhangoló, frissítő, relaxáló, figyelmi, beszédfejlesztő, olvasásfejlesztő, emlékezetfejlesztő, gondolkodtató gyakorlatok) a tanító saját ízlése és a célszerűség szerint válogatva gazdagíthatja óráit fejlesztő tevékenységekkel.

A kiadványokban megadott szakirodalom tanulmányozása segíti a programot megvalósító pedagógust a munkájában.

Hospitálási, tanfolyami konzultációs lehetőséget – igény szerint – a program készítői biztosítanak (Vincze Imre Általános Iskola, Kocs 2898 Szabadság tér 6. Tel./fax: 34/471-261).

* * *

Földi Józsefné–dr. Török Endréné: Visszapillantó

IRODALMI-NYELVTANI MUNKAFÜZET DIFFERENCIÁLT FOGLALKOZÁSOKHOZ 5. OSZTÁLYOSOKNAK

Földi Józsefné és dr. Török Endréné Visszapillantó című nyelvi, irodalmi és kommunikációs szempontok alapján összeállított munkafüzete 10-11 éves tanulók elsősorban differenciált oktatására alkalmas.

A mű szépirodalmi és ismeretterjesztő szövegei (mesék, versek, mondák, ismeretterjesztő olvasmányok) felkeltik a megcélzott korosztály olvasási kedvét, a hozzájuk kapcsolódó feladatsorok pedig fejlesztik olvasástudásukat, a pontos és értő olvasás képességét, valamint az olvasottak feldolgozását, szóbeli és írásbeli megfogalmazását. A tanulók tudásának fejlődése félévkor és év végén a teljesítménymérő lapon is lemérhető.

Az alkotók magas színvonalú felkészültségük és példaértékű pedagógiai gyakorlatuk alapján biztosan tudják, hogy mit lehet s kell elvárni az ötödik évfolyam diákjaitól anyanyelv- és irodalompedagógiai megfontolások mentén. Arra is gondot fordítottak, hogy a kötetben szereplő írókról, költőkről a gyerekek a munkafüzet végén szereplő Kislexikonból szerezhesenek ismereteket.

A taneszköz megoldási javaslatokat is tartalmaz, így önálló feldolgozásra, gyakorlásra egyaránt alkalmas.

A kiadványok megrendelhetők:

Komárom-Esztergom Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, 2800 Tatabánya V., Fő tér 4.

Tel.: (34) 514-174, Fax: (34) 514-185 e-mail: mpikomaromi@mpi-tb.sulinet.hu

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
igazgatóhelyettes, főiskolai tanár
Debrecen

Dombi Alice–Oláh János–Varga István: A neveléstudomány alapkérdései

A kötet szerzői elsősorban a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai kar oktatói, de megtaláljuk a külföldi egyetemek, Kolozsvár és Nyitra képviselőit is a szerzők soraiban, valamint a társintézmények oktatóit. A könyv borítója azt sugallja, hogy a szerzők vállalják a Szegeden megjelent pedagógiai folyóiratok és könyvek szellemiségét.

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Karának Neveléstudományi Tanszékén közel két évtizede olyan pedagógiai műhely jött létre, ahol sorra születtek pedagógiai programok, és ennek kíséretében olyan könyvek, tankönyvek jelentek meg, amelyek kiválóan segítették a főiskolai hallgatók munkáját, illetve a neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek tevékenységét.

Tény, hogy az elmúlt időben a neveléstudományt érte a legtöbb bírálat, részben azért, hogy leíró, tapasztalati jellegű, részben azért, hogy normatív és absztrakt jellegű, így nem képes a pedagógiai folyamatok lényegébe behatolni. Ugyanakkor azt is tapasztalhatjuk, hogy az utóbbi időben egyre több neveléstudományi témájú könyv jelent meg.

A neveléstudomány alapkérdései című könyv nyolc fejezetre tagolódik Dombi Alice–Oláh János–Varga István szerzők írásai alapján.

Főbb témakörök: A neveléstudomány tárgya, alapkérdései, a közösség hatásrendszere, a nevelés területei, a nevelés módszerei, a nevelés főbb szinterei, a pedagógus mesterség, a XXI. század új kihívásai és a pedagógiai sajtó hazánkban. A szerzők írásait egységes logikai rendszerben szerkesztették: a tárgyalta téma elé kiemelték az alapvető fogalmakat, majd kérdéseket fogalmaztak meg a témakörrel kapcsolatban, és megjelölték az irodalmi forrásokat.

Az első témakörben a nevelés és a nevelési folyamat, a nevelés szükségessége, lehetőségei és korlátai, valamint a tehetség tartalmi értékelésével találkozunk. Ezt követi az egyén és a közösség fejlesztése a nevelési folyamatban, a konformizmus és a nevelés, az értékek és személyiségfejlesztés, valamint a médiumok értékközvetítő, személyiségalkotó szerepe és lehetősége, s a nevelő-szülő kommunikáció tartalmi kérdései. Az utóbbi két írás a mai pedagógiai gyakorlat kritikus pontjaira keresi a választ és a megoldást.

A harmadik fejezet a nevelés irányzataira, főbb nevelési területeire irányítja a figyelmet, ezek között a személyiségfejlesztésre, a környezeti nevelésre, a vallási nevelésre, az értékekre nevelés technológiájára és a technikai nevelés mindennapjaira. Ebből a fejezetből kiemelhetjük a vallási nevelés és az értékekre nevelés témaköreit, azt a szemléletet és azokat a metodikákat, ahogyan a problémát felvázolják és megoldásra javasolják.

A negyedik fejezet a nevelés módszereivel, az önnevelés, a játék nevelési lehetőségeivel és a demokratikus tanári módszerekkel foglalkozik. Fontosnak tartjuk azt a megjegyzést, amely szerint „hiábavaló óhaj arra számítani, hogy diákjaink felelős állampolgárokká nevelődnek, ha az őket körülvevő iskolai légkör nem demokratikus, annyira nem, hogy az megakadályozza a felelősségre irányuló képességeik és attitűdjük kialakítását”. (Radz, 1983. 86.)

Érdekes színtörténet a kötetnek a nevelés főbb szinterei fejezet, ahol megjelenik a család, az osztályfőnök, az iskola és környezete, a civil kezdeményezések, valamint az ifjúsági mozgalmak szerepe. Az olvasó figyelmébe ajánlom Trencsényi László elemző írásait, s azok megfontolásra szánt gondolatait.

A pedagógus mesterségben középpontba állítják a pedagógust mint mintaadót, az erkölcs és a pedagógia kérdéskörét, a tanári munkához szükséges szociális tevékenységeket, a konfliktusok pedagógiáját, illetve a tanulói személyiség megismerését.

Ez a fejezet közvetíti Németh László gondolatait, ő szentnek tekint a pedagógust: „A jó tanár az ilyenféle modern értelemben vett szenttől abban különbözik, hogy ő boldog is közben. Nem a szenvedés neveli rá az örökös önmaga átadására, a kárpótlást nem váró ajándékozás enyhe mámora vezeti végig az életen.”

A hetedik fejezet a XXI. század új kihívásait tárja fel, az oktatás európai dimenzióit, a demokratikus társadalom – demokratikus iskola vezetését, az igazgató mint kommunikátor szerepkörét, a minőségfejlesztést a közoktatási intézményekben, a multikulturális nevelést s a felnőttek képzését. Együtt és egyenként is preferált területek.

Ötletes a kötet záró képe, amely a pedagógiai sajtó hazánkban fejezetcímet viseli. A nevelélmélet alapkérdései c. mű útjelzőként szolgálhat, praktikus térkép a változás útján.

A könyv hozzájárul a főiskolai hallgatók pedagógiai kultúrájának fejlesztéséhez, az érdeklődők számára pedig tartalmas olvasmány. Különösen fontos segítséget nyújt azoknak a kérdéseknek a megválaszolásához, melyekkel a nevelés megújításában küzdenek.

KESZTYÜSNÉ DR. DOBOS KATALIN
tanszékvezető főiskolai docens
SZTE Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar
Szeged

TECHNIKAI NEVELÉSÉRT emlékplakett átadása



Mottó: „Egységes Európa nincs egységes és általános technikai műveltség nélkül!” (Szűcs Ervin)

„A valódi életbölcsség abban van, hogy a mindennapokban észrevegyük azt, ami csodálatos. (Pearl. S. Buck)”

A Technikatanárok Országos Egyesülete (TOE) IX. Országos Konferenciáján, Zalaegerszezen első ízben adta át a „TECHNIKAI NEVELÉSÉRT” emlékplakettet és a hozzá tartozó oklevelet. A kitüntetést több évtizedes munkájuk elismeréseként, a beérkezett javaslatok alapján, a technika oktatás ügyéért országos szinten sokat és kiválóan dolgozó, fizig-vérig pedagógusok kapták: Dr. Szűcs Ervin a műszaki tudomány doktora, nyugalmazott tanszékvezető egyetemi tanár, Dr. Vas Miklós nyugalmazott tanszékvezető főiskolai docens, Dr. Kiss Sándor kandidátus, főigazgató-helyettes, tanszékvezető főiskolai tanár és Vesztróczy László nyugalmazott általános iskolai tanár, szaktanácsadó.



Dr. Szűcs Ervin Budapesten született 1930-ban. A Budapesti Műszaki Egyetemen okleveles gépészmérnökként végzett, majd 1961-ben a műszaki tudomány kandidátusa, 1974-ben a műszaki tudomány doktora fokozatot szerezte meg. Élete összefonódott a technika szakos tanárképzésért és a technika oktatásért vívott harccal.

Először a Hőtechnikai Kutató Intézet munkatársaként a tüzeléstechnikai rendszerek modellezésével, üzemi kísérleteivel foglalkozott, azután 10 évig az Építéstudományi Intézet számítóközpontját vezette.

1979-95-ig az Eötvös Loránd Tudományegyetem Általános Technika Tanszékének alapító tanszékvezető egyetemi tanára volt.

Vezetésével új rendszerű (moduláris) tantervet dolgoztak ki, és országos szinten nevéhez fűződik a technika szakos tanárképzés megszervezése. Publikációi között 19 könyv, 17 tankönyv, 145 szakcikk, valamint 26 újságcikk is szerepel.

Dr. Szűcs Ervin egész élete során, de különösen az utóbbi két és fél évtizedben, minden erejével azon munkálkodott, hogy felhívja a figyelmet arra, hogy a korszerű általános műveltség nem létezhet technikai műveltség nélkül, és technikai jártasság nélkül a legnagyobb eszközök is kihasználatlanok lesznek. A technikai kultúra hiánya forrása lehet nemcsak a fokozódó környezetszennyezésnek, hanem az önpusztító baleseteknek is.

Több előadást tartott nemzetközi és hazai konferenciákon, a TOE elnöksége mindig számíthatott értékes javaslatára. Az elmúlt 25 évi kitartó, a technika oktatás ügyét kiemelten támogató, vezető és irányító tevékenységéért a „TECHNIKAI NEVELÉSÉRT” emléklapok kitüntetésben részesítette a TOE elnöksége.



Dr. Vas Miklós Egerben született 1936-ban. Tanulmányait a Kertészeti és Szőlészeti Főiskolán végezte, majd Mezőgazdasági Mérnöktovábbképző Intézetben szerzett (1964–65.) agrármérnöki és mérnöktanári képesítést.

Először a szakmájában dolgozott a Soproni Állami Gazdaságban brigádvezetőként, majd az Országos Gyógypedagógiai Intézet főkertészeként. Azután Kőszegen a mezőgazdasági képzés szakmai irányítója, a kőszegi mezőgazdasági technikum tanára, ill. a zalaegerszegi kertészeti szakmunkásképző iskola igazgató-helyettese volt. Ezután Egerben szakfelügyelő, megbízott igazgató, igazgató-helyettes, ill. az egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Mezőgazdasági tanszékén adjunktus, majd docens volt. 1994–98

az Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Technika tanszékének vezetőjeként dolgozott. 17 jegyzet, tankönyv, tanári kézikönyv szerzője, és számos község, park, víztározó, hulladéklerakó rendezési tervét is el készítette.

A Technikatanárok Országos Egyesületének 1990-ben lett elnöke, mely tisztséget 1998-ig töltötte be a tagság nagy melegegésére. Több évig látott el folyóirat szerkesztői feladatokat is a Technika – Informatika című módszertani lapnál. Munkáját a megbízható pontosság, lelkiismeretesség, a másokért való tenni akarás jellemezte. Módszertanosként az emberekkel való kapcsolata igen széleskörű volt, így sokan emlékezhetnek oktató-nevelő és kollégális munkájára. A technika oktatásért végzett kiemelkedő munkája elismeréseként a „TECHNIKAI NEVELÉSÉRT” emléklapok kitüntetésben részesült.



Dr. Kiss Sándor 1948-ban, Debrecenben született. Vegyipari Technikumban vegyésztechnikusként, majd Kossuth Lajos Tudományegyetemen fizikusként végzett. 1972-től KLTE (ma Debreceni Egyetem) Szilárdtest Fizika Tanszékén dolgozott, ahol fizikát, optikát, mechanikát, anyagfejlődést, energetikát, technikát tanított. 1989-ben szerzett tudományos fokozatot: a fizika tudomány kandidátusa lett. Ekkor került a Kölcsény Ferenc Református Tanítóképző Főiskolára, ahol 1994-óta tanszékvezető főiskolai tanár, főigazgató-helyettes. Sokat dolgozott a tantárgyak fejlesztésénél, kidolgozásánál mind az egyetemi, mind a főiskolai képzésnél. Bekapcsolódott nemzetközi szinten más felsőoktatási intézmények munkájába, kutatásaiba, gyakran irányítóként, vendégkutatóként is.

Publikációinak, oktatási anyagainak száma igen magas. Írt egyetemi, valamint főiskolai jegyzeteket, tankönyvet. Szakcikkeinek és konferencia előadásainak száma több mint 110, melynek többsége angol nyelven.

Szakmai, közéleti tevékenysége igen széleskörű: Eötvös Lóránd Fizikai Társulat Hajdú-Bihar megyei csoportjának titkár helyettese, a Technikatanárok Országos Egyesülete alapító elnökségi tagja, TOE Területi Szervezeti elnöke, Tanítóképzők Országos Tantervfejlesztési Bizottság (TFB) tagja, TFB Technika munkacsoport elnök, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete (OTE) elnökségi tagja és OTE Technika Tagozat elnöke. World Council of Associations for Technology Education (WOCATE) alapító és állandó bizottsági tagja. A Varázskuckó Alapítvány (Debrecen) alapítója és kuratóriumi tagja, a CEEPUS pályázatok bírálója.

Munkáját már több kitüntetéssel ismerték el. Általánosan elmondható, hogy életét az átlagon felüli munkabírárs, becsületes és pontos munkavégzés, segítőkészség, másokért való tenni akarás, magas színvonalú szakmai tudás jellemzi. A technikaoktatás iránti elkötelezettsége nyilvánul meg minden tevékenységében. Több évtizedes munkája alapján méltó a „TECHNIKAI NEVELESÉRT” emléklapoktetre.



Vesztróczy László 1940-ben született Somlónvásárhelyen. A Pécsi Pedagógiai Főiskolán 1963-ban kapott matematika-fizikaműszaki ismeretek és gyakorlatok szakos tanári diplomát. Pedagógiai tevékenységét a sümegi Ramassetter Vince Általános Iskolában kezdte, ahol 6 évet töltött, majd 1969-ben került Ajkára, ahol az alapítás óta az Eötvös Loránd Általános Iskolában dolgozott 2000 júniusáig. Szaktárgyai közül a matematikát rövidebb ideig, a fizikát és a gyakorlati foglalkozást (technikát) mindvégig tanította.

1970-ben kapott szakfelügyelői megbízást gyakorlati foglalkozás tantárgyból és vezető szakfelügyelői tevékenységet is végzett a megye egész területén. Folyamatosan figyelemmel kísérte a szaktárgyaiban végbemenő változásokat, minden innovációs lehetőséget kihasználta.

A szakfelügyelői (szaktanácsadói) rendszer átalakulásával megszűnt a szaktárgy nevelőivel kialakult korábbi napi kapcsolata, s érezte, hogy az iskolák szakmai információ hiányával küzdenek. Úgy gondolta, ha már személyesen nem juthat el a tanárokhoz, akkor írásban küld szakanyagot. Így született meg 1996-ban a Technika az iskolában című újság munkatársai segítségével. A Megyei Pedagógiai Intézet felkarolta a kezdeményezésüket, és kialakult a jelenleg nyomdai kivittel készülő kiadvány, melynek azóta is szerkesztője és sok-sok értékes cikk szerzője. A kollégák számára rendszeresen szervez szakmai jellegű utakat technikai múzeumokba.

A Technikatanárok Országos Egyesületének elnökségében több éve tevékenykedett a tagság és az elnökség nagy meglepésére. Megbízható, ötletgazdag, segítőkész egyéniség. Életét a becsületes és pontos munkavégzés, segítőkészség, másokért való tenni akarás, szakmaszeretet jellemezte. A tantárgy tanítása során több ezer gyermekkel szeretett meg a technika mindennapi világát. Több évtizedes munkája alapján méltó a „TECHNIKAI NEVELESÉRT” emléklapoktetre.

A kitüntetteknek szívből gratulálunk! Még sok-sok munkával, eredményekkel és elismeréssel teli évet kívánunk!

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62 544-000/6346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Évente 5 alkalommal jelenik meg: Évi előfizetés díja: 1100 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 2500 példányban
Juhász Nyomda Kft. Szeged
Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető
ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József – Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária – Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes–Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma–Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989
(Előszó: R. Molnár Emma – Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 11. kötete még kapható, ára 400 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25 %-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.*